" بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية"

إعداد

ابتسام علي سعد الدسيت

المشرف

الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربويّة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون أول، 2013

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة ("بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان في ضوء سياسات التنمية المهنية ") وأجيزت بتاريخ 30 / 3/ 2014.

أعضاء لجنة المناقشـــــة	**التوقيـــــــع**
الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني، مشرفاً **أستاذ الإدارة التربوية**	....
الدكتور صالح ناصر عليمات، عضوا **أستاذ الإدارة التربوية**	....
الدكتور خالد علي السرحان، عضواً **أستاذ مشارك الإدارة التربوية**	....
الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل، عضواً **أستاذ الإدارة التربوية(خارجيا)**	....

الإهداء

إلى روح أمي الحبيبة رحمها الله نبع الحنان والحب، إلى أبي العزيز، إلى زوجي الغالي وأبنائي قرة عيني، وإلى جميع الأحبة من الأهل والأصدقاء وإلى جميع محبي العلم والمعرفة

أهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا

ابتسام علي الدسيت

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين ، أما بعد :

يسعدني وقد أنهيت بفضل الله ورعايته إعداد هذه الأطروحة أن أتوجه إلى الله العلي القدير بالحمد والشكر الذي هداني وأنار الطريق أمامي ، وأمدني بالعزم والتصميم لإتمام هذا العمل العلمي المتواضع.

وأجد لزاماً علي أن أنسب الفضل إلى أهله وفاء وعرفاناً وتقديراً، وأتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى من منحني الرعاية الصادقة ، والتوجيه المخلص منذ اللحظة الأولى من التفكير بعنوان الأطروحة وكتابتها ، وحتى خرجت بهذه الصورة ، وأخص به أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور " أنمار الكيلاني " النبع الصافي والأب الحاني الذي تفضل بالإشراف على هذه الأطروحة ، فكان خير عون لي حتى اللحظات الأخيرة ، فأسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء ، ويحفظه ذخراً وسنداً لأهله ولأهل العلم والمعرفة ، كما وأتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة وعلى ما قدموه من آراء واقتراحات قيمة ساهمت في إخراج هذه الدراسة على أفضل وجه .

كما يسعدني أن أتقدم بأجمل عبارات الشكر والتقدير والثناء إلى الأستاذ الدكتور محمد العمايرة في جامعة عمان العربية على ما قدمه لي من توجيهات تربوية هادفة .

والشكر أيضاً إلى جميع الأهل والزملاء والأصدقاء والأساتذة والخبراء في الجامعات الحكومية والخاصة ومن وكالة الغوث الدولية الذين قدموا لي المساعدة والعون.

والله ولي التوفيق

الباحثة : ابتسام علي سعد الدسيت

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

الملحقات

بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان في ضوء سياسات التنمية المهنية.

إعداد

ابتسام علي سعد الدسيت

المشرف

الأستاذ الدكتورأنمار مصطفى الكيلاني

ملخص

هدفت هذه الدراسة تعرف مواصفات برنامج تدريبي يهدف إلى تطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية، وبناء ذلك البرنامج، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

1) ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أداء ومهارات المشرفين التربويين بناء على واقع أدائهم والمأمول من هذا الأداء وذلك حسب رأي المشرفين التربويين في عينة الدراسة؟

2) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية؟

3) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسطات الفروق بين تقــديرات أفراد العينة على الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أدائهم ومهاراتهم تعزى لاختلاف المتغيرات جنس المشرف التربوي، ومؤهله العلمي، وفئته العمرية، وخبرته الإشرافية؟

4) ما البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية في عمان في ضوء الاحتياجات التدريبية وسياسات التنمية المهنية؟

5) ما درجة ملاءمة البرنامج التدريبي المقترح لتطوير أداء المشــرفين التربــويين فــي محافظة عمان من وجهة نظر الخبراء؟

ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبانة "الاحتياجات التدريبية لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية" اذ تضمنت بُعدين: البعد الأول يقيس بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول)، والبعد الثاني قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم المأمول) في ضوء سياسات التنمية المهنية، ضمن (47) كفاية توزعت على سبعة مجالات وهي: مجال إعداد الخطة التطويرية، ومجال تنمية المعلمين مهنياُ، ومجال التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، ومجال التعامل مع المنهاج المحوسب، ومجال إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، ومجال المهارات القيادية، ومجال التدريب. تم تطبيق الأداة على عينة تكونت من (206) مشرفاً ومشرفة. توصلت الدراسة الى:

1. أن مجال المهارات القيادية احتل المرتبة الأولى، وجاء مجال تنمية المعلمــين مهنيــاُ فــي المرتبة الثانية، واحتل مجال التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومــات المرتبــة الثالثة، وجاء مجال التعامل مع المنهاج المحوسب في المرتبة الرابعة، وجــاء المجــالين

التدريب، وإدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي في المرتبتين الخامسة والسادسة على التوالي، بينما جاء مجال اعداد الخطة التطويرية في المرتبة الأخيرة.

2. وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، وذلك لصالح الوضع المأمول.

3. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير الجنس عند المجالات تنمية المعلمين مهنياً، وإدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، والمهارات القيادية، والتدريب، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند المجالات إعداد الخطة التطويرية، والتجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، والتعامل مع المنهاج المحوسب، حيث كانت الفروق لصالح تقديرات الإناث.

4. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند جميع المجالات، باستثناء مجال إعداد الخطة التطويرية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير).

5. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($□ \leq 0.05$) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايـــات التدريبيـــة (الوضـــع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) فـــي ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير الفئة العمرية عند جميع المجالات، باســـتثناء مجالي التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، والتعامل مع المنهاج المحوسب، وذلك لصالح تقديرات ذوي الفئة العمرية (أقل من 30 سنة).
6. عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايـــات التدريبيـــة (الوضـــع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) فـــي ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية عند جميع المجالات، باستثناء مجالي تنمية المعلمين مهنياً، والتجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومـــات، وذلـــك لصالح تقديرات ذوي الخبرة الإشرافية (من 10-5 سنوات).
7. كانت آراء المحكمين أن البرنامج فعال في تطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين فـــي مديريات التربية والتعليم في ضوء سياسات التنمية المهنية.

- أوصت الباحثة بالتوصية الرئيسية وهي : بتبني البرنامج التدريبي المقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين من قبل وزارة التربية والتعليم في إدارة مركز التدريب التربوي وجعله جزءا من برامج تطوير أداء المشرفين التربويين .

الكلمات المفتاحية:

بناء برنامج تدريبي، تطوير الأداء الإشرافي، سياسات التنمية المهنية.

الفصل الاول

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أهداف الدراسة وأسئلتها.
- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها
- الإصطلاحية والإجرائية.
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.

الفصل الأول

مقدمة الدِّراسة وخلفيتها

يلاحظ المتتبع لحركة التطور التكنولوجي وتسارع المعرفة وتطور الإشراف التربوي أنه قد مرّ بمراحل متعددة، وأن المؤسسات التربويّة في حالة تطور مستمر لما يدور حولها من تقدم هائل في شتى أنواع المعرفة، وأصبحت مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها تتأثر إلى حد كبير بالتطور الهائل الذي يمرّ به العالم المعاصر وتطلب الأمر مواكبة هذا التطور، الذي اشتمل على جميع عناصر العملية التعلمية التعليمية وظهرت أساليب جديدة في المؤسسة التعليمية استجابة لهذه التطورات المتعددة وفرض أدوار جديدة للمعلم ومدير المدرسة والمشرف التربوي وهذا يتطلب إعداداً وتدريباً مهنياً للقوى العاملة في هذه المؤسسات .

إن نجاح عملية التعليم أو فشلها يعتمد على وجود مشرف تربويٍّ مؤهلٍ قادرٍ على تلبية متطلبات العمل الإشرافي بشقّيه الإداري والفني، ويرى سشويكيرت(Schweikert, 2003) ضرورة رفع الكفاءة الوظيفية للمشرف ليقوم بدور حيويّ وفعّال في تحسين العملية التعليمية وأن يكون له دور في صنع القرارات، والقدرة على الاتصال، واستشراف المستقبل وتشجيع الفكر المبدع.

وتستند النظرة الحديثة للإشراف إلى مفاهيم جديدة لعملية الإشراف التربوي، ويذكر سيرجيوفاني وستارات (Sergiovanni&Starratt, 2007) أنّ العملية الإشرافية مكون من مكونات الإدارة التربويّة، وهي عملية قيادية تشاركية منظمة، تتمثل في السلوك القيادي الإشرافي الذي يقوم به المشرف التربوي القادر على إحداث التغيير والتطوير في العملية التعليمية على مدى الأيام. كما أنّ العملية الإشرافية تواكب التنظيمات الإدارية الحديثة والمتجددة في الميدان التربوي، لهذا تعتبر العملية الإشرافية رافداً من الروافد المهمة للإدارة التربويّة. لذلك، تتأثر العملية الإشرافية بطبيعة السلوك الإداري الذي يمارسه المدير أو القائد التربوي، ويبني المشرف التربوي اتجاهاته انطلاقاً من هذه السلوكيّات، كما أنّ المدير أو القائد التربويّ يصدر أحكامه مراعياً الدور الذي يلعبه المشرف التربوي، من خلال السلوك الذي يؤدّيه هذا المشرف. وبذلك فإن للإشراف التربوي أهدافاً مهنية يحققها بشكل متكامل مع كل العاملين في الميدان التربوي.

الإشراف التربوي هو دور فني مهني يُقصد منه إيجاد علاقات إنسانية تشاورية بين المشرف التربوي وهيئة التدريس تساعد على النّموّ المهني للمعلمين، وهو قيادة تربويّة ديمقراطية تتصف بمساعدة المعلمين على النّمو الذاتي، وهذا يتطلب من المشرف التربوي بأن يكون قائداً

تربوياً، يعمل مع جماعة ومن أجلها، ولا يتعالى عليها ويعمل على تنميتها (الفرح، 2007).

إنّ عملية بناء وتأهيل المشرف التربوي عملية مستمرة ومتجددة، وإن تدريبه أثناء الخدمة أمر هو غاية في الأهمية، فالمشرف المدرب والمؤهل قادرٌ على القيام بالعمل الإشرافي، ويسعى لتحسين العملية التعليمية وتحسين أداء المعلم وتسيير مهماته ويؤثر ويتأثر، ويفتح أبواباً للحوار، ويوجد الاستعداد للتطور والتقدم، ويفسح المجال للتطوير والتغيير.(الشديفات، 2003).

فقد أظهرت دراسة ستراك والخصاونة (2003) أنّ أداء المشرفين التربويين لمهماتهم في ضوء الاتجاهات الحديثة كانت دون المستوى المطلوب، واستناداً لدور المشرف الأساس في تطوير كفايات المعلمين وتحسين مخرجات العملية التعليمية تكون البرامج التدريبية الموجهة لتطوير كفايات المشرفين التربويين على غاية من الأهمية.

وأشارت دراسة مقابلة وخاطر وطراونة (2012) إلى انخفاض درجة ممارسة المشرفين التربويين في صنع القرار التربوي في ضوء أداء مهامّهم الفنيّة والإداريّة في محافظة عمّان، وأوصت الدِّراسة بضرورة إعداد البرامج التدريبية التي من شأنها رفع درجة مشاركة المشرفين في صنع القرار التربوي في مهامهم الفنية والإدارية.

ونظراً للمزايا العديدة التي تحققها عملية التدريب مثل: إتاحة الفرصة لصقل المهارات وتعايش الخبرات، وتزويد المتدرب بالمعلومات والبيانات المتعلقة بالعمل، وبالآتي ينتج عن التدريب رفع مستوى الكفاءة والإنتاجية؛ لذا لا بد من تصميم البرامج التدريبية المناسبة لتحقيق أهداف المؤسسة (عليوه ، 2001).

إنّ أهمية وجود سياسات التنمية المهنية الشاملة الخاصة بالمشرف التربوي باتت واضحة لتسهم في تحسين نوعية التعليم والتنمية المهنية المستدامة للمشرفين التربويين، وذلك باعتماد سياسات تسمح باستقطاب أفضل الكفاءات إلى مهنة التعليم، وتوفير موارد بشرية منافسة كمقدمة للمشاركة الناجحة في الاقتصاد العالمي المبني على المعرفة، وتماشياً مع الاستراتيجية الوطنية للتعليم ومع الإطار العام لسياسات وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين والمشرفيين التربويين (وزارة التربية والتعليم، 2012).

وهذه السياسات تُبنى على حُزمة من الأدوار تتمثل في تقديم الدّعم، والتقييم، والتنمية المهنية، وضبط الجودة، ونظراً لعدم إمكانية تحقيق الفائدة وتحسين مستوى الأداء من خلال قيام المشرف التربوي بهذه الأدوار في نفس الوقت، فإنه لا بد من تطوير عملية الإشراف التربوي من خلال إعادة النظر في كل من الجوانب التالية:

- آلية تقديم الدعم الفني للمعلم بشكل خاص وللمدرسة بشكل عام.
- كيفية تقييم المعلم بهدف تطوير أدائه.
- توفير فرص تنمية مهنية مستدامة للمعلم وللمشرف التربوي.
- تطوير نظام للمتابعة وضبط الجودة لكل من أداء المدرسة والمعلم والمشرف التربوي.

ويهدف الإشراف التربوي المساند إلى: (وزارة التربية والتعليم، 2012).

- تقسيم مدارس المديرية إلى مجموعات حسب الموقع الجغرافي أو حسب التواصل إلكترونياً، وتسمى كل مجموعة "شبكة".
- توفير مشرفين مساندين لكل مديرية على أساس مشرف تربوي مساند واحد لكل تخصص ما أمكن ذلك.
- معالجة النقص في بعض تخصصات الإشراف التربوي المساند عن طريق الإشراف المشترك على مستوى المحافظة أو الإقليم وكذلك عن طريق التنسيق بين مديريات التربية والتعليم المعنية ومديرية الإشراف التربوي المساند.
- تقسيم المشرفين التربويين المساندين في المديرية إلى نوعين من الإشراف التربوي المساند هما: (وزارة التربية والتعليم، 2012).

أ. مشرفون تربويون مساندون منسّقون في شبكات المدارس التابعة للمديرية (مشرف منسق لكل شبكة).

ب. مشرفون تربويون مساندون في قسم الإشراف التربوي المساند في المديرية.

يتم ممارسة الدورين أعلاه (أ، ب) بين المشرفين في المديرية بالتناوب سنوياً، وتكون أدوارهم على سبيل المثال لا الحصر كما يلي:

- دعم ومساندة المدارس في الشبكة في جميع مراحل بناء خططها التطويرية والتنفيذية.
- المشاركة في تلبية حاجات المدارس في الشبكة فنياً وإدارياً بناءً على خططها التطويرية والإجرائية.
- المشاركة في البرامج والفعاليات والدورات على مستوى المديرية والوزارة.
- بناء شبكة قدرات للمعلمين المساندين في الشبكة (تخصص + تربوي عام).
- المشاركة في اختيار المعلمين المساندين (المرجعيين) في مدارس الشبكة في مختلف التخصصات.
- إدارة عملية الدّعم للمعلمين المرجعيّين (المساندين) في مساندة زملائهم المعلمين ذوي الحاجة.

- ممارسة الإشراف التخصصي ضمن تخصّصاتهم على مُعلمي مدارس الشبكات التي يعملون معها، وكذلك معلمي مدارس الشبكات الأخرى حسب ما يردهم من زملائهم المشرفين المساندين في شبكات مدارس المديرية الأخرى.
- الالتقاء أسبوعياً أو شهرياً مع المشرفين المساندين في شبكات المدارس الأخرى في قسم الإشراف التربوي المساند في المديرية (مجتمع تعلم) لتبادل الملاحظات والأفكار ووضع خطة عمل في ضوء ذلك.
- رفع تقارير دورية يوضح المشرف التربوي خلالها عمله الأسبوعي وملاحظاته واقتراحاته حول حاجات المدارس بشكل عام والمعلمين بشكل خاص.
- يقوم كل مشرف مساند عام من كل شبكة بتزويد رئيس قسم الإشراف التربوي المساند في المديرية بحاجات معلمي الشبكة من مختلف التخصصات، وكذلك حاجات المدارس بشكل عام، للعمل على تلبيتها من خلال معلمي ومشرفي التخصصات في المديرية.
- المشاركة في لقاءات مجالس التطوير التربوي كنائب لمنسق المجلس.
- يكون دوام المشرفين المساندين المختصين في المديرية (قسم الإشراف التربوي المساند)، وتكون أدوارهم على سبيل المثال لا الحصر كما يلي:
- تلبية حاجات المعلمين في التخصصات المختلفة حسب ما يردهم من رئيس القسم وبناءً على ملاحظات وتقارير المشرفين المنسقين في شبكات المدارس.
- وضع خطة تنفيذية قائمة على الحاجات الفنية للمعلمين.
- المشاركة في بناء الخطة التطويرية للمديرية من خلال تحليل الخطط التطويرية للمدارس والشبكات في المديرية.
- المشاركة في البرامج والدورات والفعاليات على مستوى المديرية والوزارة.
- الاستفادة من شبكة القدرات (المعلمين المساندين) المتوفرة لدى المشرف المنسق في شبكة المدارس.
- المشاركة في بناء خطة قسم الإشراف التربوي المساند بناءً على حاجات شبكات المدارس وبناءً على برامج التطوير القائمة عل المراجعة الذاتية لأداء القسم والمدارس.
- المشاركة في تنفيذ الخطة الإجرائية للمديرية والمدارس.
- التواصل مع المشرفين المنسّقين في الشبكات لمتابعة تلبية حاجات المعلمين الجدد وذوي الأداء المتدني.

- المشاركة في إجراء الدِّراسات والبحوث الإجرائية للوقوف على واقع الإشراف التربوي المساند على مستوى المدارس (الشبكات) والمديرية.
- لقاءات دورية مع معلمي التخصص في المديرية أو المعلمين المساندين في الشبكات لذلك التخصص.
- يتطلب تطبيق هذا التصور المقترح ما يلي (وزارة التربية والتعليم، 2012):
- إعادة هيكلة الإشراف التربوي على مستوى المديرية ومركز الوزارة بما ينسجم والأدوار الجديدة للمشرف التربوي.
- تنفيذ برنامج تدريبي عن النصح والإرشاد بعنوان الارشاد والتوجيه (Mentoring) لجميع المشرفين المساندين (المنسقين والمختصين) حول أهمية الإشراف التربوي المساند القائم على الدعم والإسناد والتوجه نحو تقييم عملية التّعلّم بحيث يترك تقييم المعلم لإدارة المدرسة.
- التدريب الإتقاني (Coaching) لجميع المشرفين المنسقين والمختصين على برنامج التطوير القائم على المدرسة والمديرية.
- اختيار المعلمين المساندين (المرجعيين) في مدارس الشبكات بناءً على أسس ومعايير واضحة مبنية على العلم والأخلاق والنزاهة والكفايات.
- وضع آلية لكيفية عمل المعلمين المساندين المرجعيين، ونصاب كل منهم من الحصص الأسبوعية وبرامج عمل يومية بالتنسيق مع المشرف المساند المنسق للشبكة.
- توفير برامج تنمية مهنية واضحة للمعلمين المساندين (المرجعيين) والمشرفين المنسقين والمختصين تدعم أدوارهم في الأداء.
- توفير تسهيلات مالية ومادية لحركة المشرفين المنسقين بين مدارس الشبكة وكذلك بين الشبكات وبين المديرية لأن تلبية الحاجات للمعلمين والمدارس لا يحتمل التأخير والتأجيل.
- استحداث قسمٍ لضبط نوعيّة التّعلم والتّعليم في مركز مديرية التربية والتعليم من الكوادر عالية التدريب، والمشهود لها بالنزاهة والحكمة ، وتكون مهمة هذا القسم المتابعة وضبط الجودة في المدارس. وتتبع هذه الأقسام إلى قسم ضبط نوعية التعليم بمركز الوزارة/ إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي أو إدارة مركز التدريب التربوي.

ومن هنا يبرز دور المشرف التربوي والبرامج التدريبية التي ينفذها للمعلمين، بحيث توجههم إلى أفضل الطرق لتحسين أدائهم وتطويرها، وتعزيز نقاط القوة في مستوى أدائهم، فالمشرف التربوي هو الذي يتابع العمل التربوي في الميدان ويتعامل مباشرة مع المعلم والمتعلم، ويلاحظ دائماً جميع العناصر المتصلة بالعملية التربويّة ويسعى لتطويرها. وهذا يتطلب منه أن

يكون قائداً تربوياً يتمتع بكفاءة عالية وثقافة واسعة، بالإضافة إلى الخبرة التربويّة والصفات الشخصيّة والمؤهلات العلميّة والتربويّة التي تؤهله لأداء هذه المهمة. كما أنّ العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم تفرض عليه أنْ يُشخِّص حاجات المعلمين لمواجهتها وتلبيتها والعمل على ضوئها. وعلى المعلم أن يظهر الأدوار التي تساعد المشرف التربوي على فهم سلوكه التعليمي. فالإشراف من هذا المنطق عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة، تتم من خلال التفاعل البنّاء والمستمر بين المشرف والمعلم، بهدف تحسين عملية التعليم. ولمساعدة المشرفين التربويين للقيام بدورهم بطريقة فاعلة من أجل تدريب المعلمين وضمان النّمو المهني لهم فإنّ هناك العديد من الكفايات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار مثل المعرفة الوافية من المشرفين للمناهج المدرسية وعناصرها وأهدافها، وكذلك الإلمام بأسس التخطيط والإعداد للدروس والمقررات الدراسية، والمقدرة على إعطاء الدروس النّموذجية واستخدام التقنيات التربويّة الحديثة، وكذلك مساعدة المعلمين على التقويم الذاتي لهم وتلمّس احتياجاتهم.(اسماعيل،2001).

كما أنّ الحاجة للنّمو المهني قائمة باستمرار نظراً لتسارع المعرفة ونموّها المستمر يوماً بعد يوم، والتي تجعل أمر تكيّف الفرد معها ضرورياً حتى تكون المخرجات جيدة. وتبرز هذه الحاجة في حقل التربية والتعليم لأن الإنسان محور هذه العملية . (عايش، 2008).

ما تقدم سوّغ للباحثة القيام بهذه الدِّراسة على أمل الوقوف على حلّ مشكلتها المتمثلة في بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية.

مشكلة الدِّراسة:

تتمثل مشكلة الدِّراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية.

أهداف الدِّراسة وأسئلتها:

تهدف الدِّراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية للمشرفين ولتحقيق هذا الهدف ستتم الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أداء ومهارات المشرفين التربويين بناءً على واقع أدائهم والمأمول منه من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم؟

السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تقديرات أفراد

العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية؟"

السؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أدائهم ومهاراتهم تعزى لاختلاف المتغيرات : جنس المشرف التربوي، ومؤهله العلمي، وفئته العمرية، وخبرته الإشرافية؟

السؤال الرابع: ما البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء الاحتياجات التدريبية وسياسات التنمية المهنية؟

السؤال الخامس: ما درجة ملاءمة البرنامج التدريبي المقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في محافظة عمّان من وجهة نظر الخبراء التربويين ؟

مصطلحات الدِّراسة وتعريفاتها الاصطلاحية والإجرائية:

اشتملت الدراسة على مصطلحات سيتم تعريفها مفاهيميا واجرائيا على النحو الاتي:

البرنامج: عرّفه المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية (اليونسكو) بأنه: "النشاط المنظم والمخطط الذي يقدم إلى المتدربين لتنمية المستوى المهاري والمعرفي وتطويرها" (المكتب الاقليمي في الدول العربية ،1993، 37). ويعرّف إجرائياً في الدِّراسة الحالية بأنه مجموعة من الأنشطة المصاغة في عدة وحدات تدريبية مصممة وفق سياسات التنمية المهنية المقرة في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتهدف هذه الأنشطة لتطوير أداء المشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمّان ويحكم على مدى ملاءمة وصلاحية البرنامج من قبل الخبراء.

الاحتياجات التدريبية: يعرفها كوفمان بأنها "الفجوة ما بين النتائج الحالية والنتائج المرجوة أو المرغوبة" (Kaufman, 1987,78)، وتعرف إجرائياً في الدِّراسة الحالية بأنها القدرات الفنية والإدارية والمهارية، والاتجاهات المكتسبة التي يحتاجها المشرفون التربويون ليؤدوا مهامهم الوظيفية بكفاءة ومهنية عالية، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدِّراسة على الاستبانة التي أعدت خصيصاً للتعرّف على تلك الاحتياجات.

التّطوير: "هو تحسين أسلوب الأداء وتحديثه وإدخال التجديدات عليه بقصد تحسين العملية التربويّة ورفع مستواها بحيث تصبح أكثر تحقيقاً للأهداف" (شحاتة والنجار، 2003 ، 77). وتعرّف إجرائياً في الدِّراسة الحالية بأنها تحسن أسلوب أداء المشرفين التربويين وإدخال ما استجد في مجال عمله مستنداً في ذلك إلى البرنامج التدريبي القائم على سياسات التنمية المهنية بقصد

تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية في محافظة العاصمة عمّان.

الكفاية الفنية: وتعرف إجرائياً بأنها الممارسات التي يقوم بها المشرف التربوي كما يبينها مقياس الكفايات الفنية ويساعد في تحسين العملية التربويّة في إطار التعامل التربوي مع عناصر العملية التربويّة (معلمين، مديري المدارس، طلبه، منهاج، أولياء أمور) ليحقق في نهاية الأمر خدمة العملية التعليمية بما ينعكس إيجاباً على البرنامج التعليمي التعلمي مثال: إعداد التشكيلات المدرسية، إدارة الوقت، تحليل الواقع التربوي، إدارة الاختلافات بين العاملين.

الإشراف التربوي: هو جميع النشاطات التربويّة المنظمة التعاونية المستمرة التي يقوم بها المشرفون التربويون، ومديرو المدارس والأقران المعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (السعود، **2002).**

المشرف التربوي: "هو الشخص الذي تعيّنه وزارة التربية والتّعليم للإشراف على المعلمين والمعلمات في مجال تخصّصه العلمي، من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمّية" (السعود، 2002، 114).

سياسات التنمية المهنية: تعرّف بأنها عمليات منظمة ومدروسة لبناء مهارات تربويّة وإدارية وشخصية جديدة، تحتاجها القيادات التربويّة والمشرفين التربويين والمعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسما وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين(نصر، 2004). وتعرف إجرائياً بأنها الممارسات التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في وثيقة الاشراف التربوي والاطار العام لسياسات التنمية المهنية بحيث حددت وألزمت بها المشرفين التربويين بغرض تطوير أدائهم الإشرافي بما ينعكس إيجاباً على الميدان التربوي بعناصره المختلفة من معلمين وطلبة.

أهمية الدِّراسة :

تكمن أهميّة هذه الدِّراسة في أهميّة موضوعها، وهو الإشراف التربوي الذي يُعد ركناً أساساً من أركان العملية التعلمية التعليمية، كما تكمن أهمية الدِّراسة في تركيزها على بناء برنامج تدريبي لتطوير أداء المشرفين التربويين في محافظة عمّان في ضوء احتياجاتهم وفي ضوء سياسات التنمية المهنية في الإشراف التربوي، وبشكل أكثر يؤمل أن تستفيد من نتائج هذه الدِّراسة الجهات التالية:

- المسؤولون في وزارة التربية والتعليم: من خلال استخدام برنامج تدريبي مُعَدّ لتدريب المشرفين

التربويين يستند على سياسات التنمية المهنية.

- المشرفون التربويون: وذلك باستخدام البرنامج التدريبي المطوّر في هذه الدِّراسة أثناء أدائه لمهامه في عمله الإشرافي.

- المخططون التربويون: وذلك بتبني نتائج هذه الدِّراسة وتوصياتها في رسم السياسات التعليمية لمستقبل الإشراف التربوي في الأردن.

- المعلمون: تنعكس نتائج الدِّراسة في تحسين أداء المشرفين التربويين في المجال الفني والإداري على تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطبيق الخدمات التعليمية الداعمة للمعلمين وتقديم التنمية المهنية لهم.

- الباحثون والأكاديميون: بالاستفادة من هذه الدِّراسة في إجراء الدِّراسات والبحوث الإجرائية للوقوف على واقع الإشراف التربوي والبرامج التدريبية المقدمة له ودرجة فاعليتها في تطوير أداء وكفاية المشرفين التربويين في الأردن.

حدود الدراسة:

تحددت نتائج هذه الدراسة بما يأتي :

-عينة الدراسة والتي تمثلت بالمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان .

-الفترة الزمنية التي تم تطبيق أداة الدراسة فيها ، وهي العام الدراسي 2013/2012م.

الفصل الثّانـي

أولا": الأدب النّظري

ثانيا": الدّراسات السّابقة ذات الصلة

الفصل الثّاني

الأدب النّظريّ والدّراسات السّابقة ذات الصلة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النّظريّ والدّراسات السّابقة وعلى النحو التالي:

أولاً: الأدب النّظريّ:

لقد حدث تطور لافت في مفهوم الإشراف التربوي خلال العقدين الأخيرين، شأنه في ذلك شأن كثير من المفاهيم التربوية التي تنمو وتتطور نتيجة الأبحاث والدراسات التربوية المتواصلة، وخصوصًا بعد أن كشفت هذه الدراسات جوانب القصور في الأنماط السابقة للإشراف التربوي، أو فيما كان يعرف بـ (التفتيش) و (التوجيه التربوي)في محاولة لتلافي أوجه القصور، وإحداث التغييرات المنشودة في عمليات التعليم والتعلم بأساليب جديدة تأخذ في حسبانها البعد الإنساني إلى جانب البعد المعرفي، كما تعتمد مبدأ التنمية المستدامة ومبدأ التعلم مدى الحياة.

وبالرجوع إلى الأدب التربوي يلاحظ وجود تعريفات متعددة لمفهوم الإشراف التربوي لم يتفق فيها علماء التربية على تعريف محدد للإشراف التربوي، ويعود ذلك إلى تباين اتجاهاتهم ومفاهيمهم بحسب نظرتهم إليه، وفهمهم له، وإلمامهم بجوانبه، وتحليلهم لإطاره ومضمونه، فمنهم من جعله يمد المعلم بما يحتاج إليه من مساعدة، وهناك من جعله يستهدف تزويد المتعلمين في جميع المراحل بمستوى أفضل من الخدمات التربوية، فيما نظرت بعض التعريفات إلى الإشراف التربوي نظرة أكثر شمولية حيث اعتبرته عملية ديناميكية تؤدي إلى دراسة وتحسين جميع العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي، ولكن جميع هذه التعريفات في مضمونها تجمع على أن الإشراف التربوي هو عملية فنية تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكلٍّ من الطالب والمعلم والمشرف، وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية التعلمية، فنيًا كان أم إداريًا.

الإشراف التربوي: "هو خدمة تربوية متخصصة تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم من خلال توفير أفضل الظروف التي تمكن المعلمين وأطراف العملية التعليمية من القيام بأدوارهم من جهة، وإلى مساعدة المعلمين على تحسين فاعلية التعليم في مجالاته المختلفة من جهة أخرى، والإشراف التربوي عملية إنسانية قيادية، ديموقراطية، علمية عملية مرنة تتوقف على أساليب متنوعة مناسبة لتحقيق هدف تربوي محدد" (الأسدي ومروان،2003) .

أما متولي (1983 ،ص25) فيعرفه بأنه:

"مجهود منظم وعمل إيجابي يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم وبذل الاستثارة، وتنسيق توجيه النمو الذاتي للمعلمين ليزدادوا فهمًا لوظائف التربية والتعليم وإيمانًا بأهداف النمو المستمر لكل تلميذ ليمارس دوره في بناء المجتمع. ويعرف أيضًا " بأنه عملية تفاعل إنسانية، اجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة من خلال تفهم الأهداف ومساعدة المعلم على تقبلها، والعمل على تحقيقها كما تهدف أيضًا إلى تطوير التعليم ليحقق هذا التعليم أهدافه وغاياته بكفاية وفاعلية.

ويرى سيرجيوفاني وستارت (Sergiovanni & Starrtt, 2007) أن الإشراف التربوي مكون من جميع الفعاليات ذات العلاقة بين مختلف العاملين في الميدان التربوي وأنه خدمة فنية تقوم على أساس من التخطيط السليم الذي يهدف إلى تحسين عملية التعليم. .

ان الإشراف التربوي الحديث يعتبر برنامجاً متكاملاً مخططاً لتحسين العملية التربوية، وكذلك مجموعة من الأنشطة التربوية المتكاملة، وعملية منظمة تعاونية مستمرة تنفذ من أكثر من جهة واحدة، وهو ليس هدفاً بذاته بل وسيلة لتوجيه المعلمين وإرشادهم وتزويدهم بكل جديد في مجال عملهم، وبالتالي فهو تحسين العملية التعليمية التعلّمية بكل جوانبها من أجل الارتقاء بها بجودة شاملة عالية الإنتاجية (Boyan,1988). ويمكن استخلاص مميزات الإشراف التربوي من خلال التعريفات السابقة بكونه:

- عملية فنية: تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المتعلم والمعلم والمشرف وكل من له أثر في تحسين العملية التعليمية التعلمية.
- عملية تشاورية: تقوم على احترام رأي كل من المعلمين والمتعلمين والقائمين على عملية الإشراف التربوي والمؤثرين فيه، وتسعى هذه العملية إلى تهيئة فرص النمو والتشجيع على الابتكار والإبداع.
- عملية قيادية: تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والمتعلمين وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية؛ لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.
- عملية إنسانية: تهدف إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنسانًا وتعزز الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلم مما يمكّنه من توجيه الطاقات واستثمارها على النحو الأمثل.
- عملية شاملة: تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية التعلمية المعلم،المتعلم، المدير، ولي الأمر ، وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم.

مراحل تطور الإشراف التربوي في الأردن:

لقد بذلت وزارة التربية والتعليم وما زالت جهوداً متواصلة لتطوير نظام الإشراف التربوي وزيادة كفايته وفعاليته، وقد مر الإشراف التربوي في الأردن منذ تأسيس الإمارة بثلاث مراحل أساسية، هي: (الوهر ، 1995؛المساد،2001).

أولاً: مرحلة التفتيش (1921-1962)

جاءت هذه التسمية بعد قيام الإمارة في شرق الأردن للإشراف على العملية التعليمية وتطويرها، وقد تميزت بالمركزية، والتسلط، وتصيد أخطاء المعلمين، والاهتمام بتنفيذ المقررات والزيارة الصفية المفاجئة، والتفتيش، وقياس مستوى تحصيل التلاميذ، وركز التفتيش على التقييم الخارجي، ولم يهتم بالتقييم الذاتي للمعلم، ومن مسلمات هذه المرحلة أن هناك طريقة مثلى للتدريس، وأن هدف المفتش هو التأكد من حرفية ممارسات المعلم الصفية.

وكانت الزيارة الصفية المفاجئة هي الأسلوب الوحيد الذي يمارسه المفتشون، وقد أدى التفتيش وسلوك المفتشين، وممارساتهم إلى نفور المعلمين منهم ومن زياراتهم وهذا بدوره أدى إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو التفتيش ونحو الممارسات التفتيشية.

ثانياً: مرحلة التوجيه التربوي (1962-1975)

جاءت هذه المرحلة بعد انعقاد مؤتمر التوجيه الفني في أريحا عام 1962. وكان من نتائجه قيام وزارة التربية والتعليم بسلسلة إجراءات شملت عقد مؤتمرات وندوات ودورات للموجهين التربويين، وذلك من أجل تغيير مفاهيمهم وتطوير ممارساتهم الإشرافية كي تتلاءم مع مفاهيم التوجيه التربوي، بهدف تحقيق النقلة النوعية المنشودة في دور المشرف التربوي، وأصبح ينظر للتوجيه على أنه عملية إنسانية، ديمقراطية، تعاونية، تهدف إلى تطوير العملية التعليمية ولتحسين عمل المعلّم وتنميته.

ثالثاً: مرحلة الإشراف التربوي (1975- 2001)

نتج عن قصور التوجيه التربوي في تحقيق آثار إيجابية لتحسين العملية التعليمية دفع وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى عقد مؤتمر الإشراف التربوي في العقبة عام 1975 وقد نودي فيه بتطوير مفهوم التوجيه إلى مفهوم الإشراف الديمقراطي الشامل، حيث تأثرت هذه المرحلة بمبادئ نظرية النظم العامة في الإدارة، والتي تعتبر الإشراف بموجبها نظاماً فرعياً من النظام التربوي الأشمل، وقد خرج المؤتمر بتوصيات اعتبرت نقطة تحول بارزة في تاريخ الإشراف التربوي في الأردن ومنها:

استبدال مصطلح (التوجيه التربوي) بمصطلح (الإشراف التربوي) لأن الإشراف أشمل والتوجيه جزء منه.

الاشراف المساند (2011- الوقت الحاضر)

المشرف المساند يعمل مع المعلم للنهوض بأدائه وتحسين تعلم الطلبة فهو ينظر للأمور من نفس منظار المعلم أي أن دور المساند التربوي يتم من خلال تقديم الخدمة التربوية والتخصصية في اطار الزمالة والشراكة.

يهتم الإشراف التربوي بالموقف التعليمي، وتطوير ممارساته وتنويعها، وأن ترتقي الممارسات فيه إلى مستوى كونه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تستهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتحسينها وتقييمها.

يبنى الإشراف التربوي على أسس احترام الذات الإنسانية، وتقبل الفوارق الفردية وإعطاء حرية التعبير عن الذات، وتشجيع المبادرات الإبداعية.

ورغم الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم لتطوير الإشراف التربوي في الأردن نظرياً وعملياً، إلا أن الممارسات الإشرافية لم تتطور وما زالت الزيارة الصفية هي الأسلوب الشائع لدى غالبية المشرفين التربويين، واستمراراً لهذه الجهود عقد مؤتمران للإشراف التربوي في السلط لفترة ما بين (3- 8 أيلول) 1983 ومدة كل منهما ثلاثة أيام، وهدف المؤتمران بشكل عام إلى المساهمة في زيادة فاعلية الإشراف التربوي، وتطوير دور المشرف التربوي في تحسين العملية التعليمية من خلال مناقشة بعض القضايا والممارسات والاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي ومناقشة أوراق العمل المقدمة للمؤتمرين، وقد خرج المؤتمر بعدد من التوصيات ركزت في معظمها على أهمية تنمية المشرف لذاته في الجوانب المهنية والأكاديمية، واستخدام تكنولوجيا التعليم بفعالية في الإشراف التربوي، وأهمية التعاون بين المشرف والمعلم من أجل تحسين البيئة التعليمية التعلّمية (وزارة التربية والتعليم، 1983).

وهناك محطة هامة ومعلم بارز آخر في مسيرة تطور النظام التربوي الأردني، جاء نتيجة عملية المراجعة الشاملة للعملية التربوية في الأردن، وهو المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي والذي عقد في عمان يومي 6 –7 أيلول 1987 والذي تميز برفع شعار (التربية : مسؤولية وطنية) وقد جاء انعقاد هذا المؤتمر بعد دراسة ميدانية شاملة للواقع التربوي كان الإشراف التربوي أحد محاورها الرئيسية (الوهر ، 1995).

وقد أقر المؤتمر إحدى عشرة توصية، حلت التوصية الخاصة بالإدارة التربوية والإشراف التربوي في المرتبة التاسعة، وقد جاءت التوصيات في مجال الإشراف التربوي عامة بالنسبة لعناصره، وليست تفصيلية كما جاء في مؤتمر العقبة 1975، وربما يعود ذلك إلى اختلاف أهداف المؤتمرين، فالأول خاص بالإشراف التربوي، بينما كان المؤتمر الثاني، شاملاً لمجمل عناصر النظام التربوي .

ومن أهم توصيات المؤتمر السابق والتي ذكرت في دليل المعلم عام 2002 هي:

- تبني مفهوم الإشراف التكاملي الذي يتناول جميع عناصر العملية التربوية.
- وضع أسس ومعايير لاختيار المشرفين التربويين.
- استخدام أساليب إشرافية متنوعة متكاملة، فردية وجماعية، والاهتمام بالتقييم المستمر لعملية الإشراف التربوي.
- زيادة أعداد المشرفين التربويين والتنسيق بين وزارة التربية ومؤسسات التعليم العالي لإعدادهم وتدريبهم في الجامعات الأردنية.
- التقييم المستمر لعملية الإشراف التربوي الاستفادة من التغذية الراجعة من أجل تطويرها (وزارة التربية والتعليم، 2002).

مهام ووظائف الإشراف التربوي

يعد الاهتمام بتحديد مهام ووظائف الإشراف التربوي من الأمور الأساسية التي أشار إليها العديد من الباحثين والمختصين، ذلك أن هناك مجموعة من الأهداف العامة الكبرى والخاصة التفصيلية التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها .

على أن تحقيق هذه الأهداف لن يتأتى دون القيام بمجموعة من الوظائف أو المهام، والتي أبرزها كل من : (الخطيب وأخرون، 1998؛ السعود ،2002 ؛ الدويك وأخرون 2002) والتي شملت:

1- تطوير المناهج : المنهاج المدرسي هو جميع الخبرات التي يمر بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة، وبتوجيه منها، سواء أكان ذلك في داخل المدرسة، أم خارجها .

وهذا يقودنا إلى أن للخبرات في المنهج المدرسي أبعاداً ثلاثة هي : الأهداف والمحتوى والأسلوب الذي سوف يتبع في عملية التعليم والتعلّم، وأسلوب التقويم .

إن تطوير المناهج وفق هذا المفهوم يعني تطوير العملية التعليمية ـ التعلّمية بأكملها، وهذا يحتم ألا تكون هذه المهمة للإشراف التربوي عملاً فردياً بل عملاً تعاونياً، يتولى فيه المشرف التربوي مهمة القائد لهذه العملية التي اشترك فيها المعلمون والمختصون وأولياء الأمور أحياناً، ويتم ذلك من خلال الندوات الخاصة التي تعقد لهذا الغرض، وتطوير المناهج في معظم البلدان يتم عن طريق جهاز مركزي في وزارة التربية والتعليم، أما دور المشرفين التربويين في هذا المجال فيتلخص في دراسة المناهج بأبعادها المختلفة وتحديد طريق تطبيقها من خلال الندوات التي يعقدونها، والتوصيات التي تتمخض عنها هذه الندوات، والتي ترفع إلى مديرية المناهج لدراستها والإفادة منها.

2- الإشراف على الموقف التعليمي التعلمي وتنظيمه :

إن تنظيم الموقف التعليمي يعطي فرصة أفضل لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من المنهج، والمشرف التربوي له دور أساسي في عملية التنظيم هذه، إذ يمكن أن يقدم المساعدة في وضع جدول توزيع الدروس بما يتلاءم مع طبيعة المواد والوقت المناسب لتدريسها، وتوزيع عناصر محتوى المنهاج التعليمي على السنة الدراسية ، فضلاً عن الأمور التي لها علاقة مباشرة بمساعدة المعلمين على ادارة غرفة الصف، واستخدام الوسائل التعليمية فيها، وجميع الجوانب المرتبطة بضمان صحة المتعلمين وراحتهم .

وكذلك يتأثر الموقف التعليمي بعدة مؤثرات منها المدرسة والبيئة المحلية المحيطة بها، والتغيرات الهائلة في أنظمة المجتمعات، والتقدم العلمي والتقني الذي وصلت إليه الحضارة الحديثة .

ولا بد أن تأخذ عملية الإشراف التربوي هذه الظروف بعين الاعتبار، فالمشرف التربوي يتفاعل مع المعلم مراعياً إمكانات بيئته وظروفها وواقع الطلبة واستعداداتهم وقدراتهم، هذا بالإضافة إلى توجيه المعلم فيما يتعلق بأساليب التدريس والنظريات التربوية المتجددة بهدف أن ينمو المعلم نمواً مهنياً يستطيع معه فهم طلبته وفهم ظروفهم وبيئتهم، ويتجنب المؤثرات السلبية التي قد تنجم داخل غرفة الصف أو خارجها، حيث إن هدف التربية اليوم هو مساعدة كل فرد على تطوير استعداداته وقدراته تطويراً كاملاً، ليكرس هذه الاستعدادات والمقدرات عملياً من أجل تحسين نفسه ومجتمعه وكذلك لا بد للمشرف التربوي أن يراعي مع المعلم مبادئ التعلم التالية في الموقف التعليمي التعلمي وفي تخطيطه لبرامج نمو المعلمين :-

- اهتمام المتعلم عامل مهم وفعال في عملية التعلم لبرامج نمو المعلمين .
- اختلاف المتعلمين من حيث قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم .
- معرفة النتائج ضرورية للتعلم الفعال .
- الشعور بالرضى والنجاح يجب أن يواكب عملية التعلم .

3- الإشراف على النمو المهني للمعلمين :-

إن الهدف من النمو المهني للمعلم هو مساعدة المعلمين على مواجهة مشكلاتهم، حيث يواجه المعلمون صعوبات ومشكلات مهنية، بالإضافة إلى مجموعة مشكلات شخصية، ولما كان الإشراف التربوي مسؤولاً عن توفير أفضل الظروف التي يستطيع من خلالها المعلمون أن يعلموا وهم يشعرون بالأمن، فإن مسؤولية دراسة مشكلات المعلمين والصعوبات التي يواجهونها من المسؤوليات الهامة التي يضطلع بها المشرف، فيخطط لدراسة هذه المشكلات، والتعرف إلى أسبابها، وتحليلها، متعاوناً مع المعلمين للبحث عن حلول مناسبة لها .

فالمشرف التربوي يبدأ العمل من حيث يقف المعلمون، ويبدأ مع حاجاتهم المشتركة والفردية، فقد يحتاج المعلم إلى معرفة طريقة إعداد التعيينات المدرسية، بينما يحتاج آخر إلى أساليب تدريس الوحدة، لذلك فإن التعرف إلى المعلمين شرط هام لبناء برنامج المشرف التربوي، ولا يستطيع من يقوم بعملية الإشراف أن يعمل على تحسين التعليم دون أن يعرف المعلمين، ومعرفة المعلمين تعني معرفة مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم والظروف التي يعملون بها، واتجاهاتهم المهنية والشخصية، لذا لا بد أن يكون مع المشرف التربوي سجل تراكمي خاص يسجل فيه المعلومات الذاتية عن مؤهلات المعلم وخبراته التربوية وبرامج إعداده واتجاهاته التربوية مما يساعد المشرف كثيراً في تحليل المواقف التعليمية والأساليب التي يستخدمها المعلم .

4- تهيئة المعلمين الجدد وإعدادهم لعملهم :

تقع على عاتق الإشراف التربوي مسؤولية تهيئة المعلمين الجدد الذين يعينون في منطقة من المناطق التعليمية المختلفة، وتشمل هذه التهيئة تعريف هؤلاء المعلمين بمدارسهم التي سوف يعملون فيها والظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالبيئة المدرسية، بالإضافة إلى الأخذ بأيدي هؤلاء المعلمين الجدد من خلال تعريفهم بالواجبات المناطة بهم، كالمناوبة وتربية الصف، والنظام المدرسي بصورة عامة والتشريعات التربوية الخاصة بعملهم، وبأساليب المادة التي سوف يدرسونها وكيفية التعامل معها وكذلك عملية التخطيط اليومي والسنوي، وبخاصة أن نسبة هؤلاء المعلمين لم يكونوا قد أعدوا مهنياً لهذا الغرض .

5- تنظيم الدورات التدريبية :

إن جهاز الإشراف التربوي لديه الفرصة الكافية للاطلاع الدائم، والمستمر، والواعي، للموقف التعليمي التعلمي، بحكم علاقته المباشرة بالجهاز التعليمي، ومسؤوليته عن تطوير عملية التعليم والتعلم بجميع جوانبها، وهذا ما يدفع هذا الجهاز إلى تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمدراء والمرشدين التربويين، بهدف تطوير كفاياتهم ومهاراتهم التي يعتقد بضرورة تطويرها، ومن أمثلة هذه الدورات دورة المناهج الجديدة وتعريف المعلمين بها، ودورة المعلمين الجدد وتعريفهم بكافة جوانب العملية التربوية، ودورات خاصة بالمدراء وتطوير الإدارة المدرسية والتربوية، والأنشطة المتكاملة، وتطوير الصفوف الثلاثة الأولى واستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة مثل التقويم التشخيصي والاستقصاء وحل المشكلات وتنمية التفكير وبناء الاختبارات التحصيلية وغيرها .

6- اختيار المعلمين :

إن لجهاز الإشراف التربوي دوراً مهماً وبارزاً في عملية اختيار المعلمين، حيث يتم اختيار المعلم في ضوء العمل الذي سيقوم به، وفي إطار الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي

سوف يعمل فيها، وعلى أساس شخصيته، وخبراته، ومؤهلاته التربوية والأكاديمية، ومهمة جهاز الإشراف التربوي هنا هي التنسيق بين جميع هذه المتغيرات، وتطوير المعايير التي على أساسها تتم عملية الاختيار.

هذا في البلدان التي تسير وفق النظام اللامركزي في إدارتها التعليمية إذ أن كل منطقة تعليمية في هذه البلدان تخطط برامجها وتضع مناهجها وتختار معلميها وتبني مدارسها وتمولها. أما في البلدان التي تسير وفقاً للنظام المركزي في الإدارة التربوية، فتجد أن مسؤولية تعيين المعلمين هي من اختصاص الإدارة المركزية، وهي وزارة التربية والتعليم، ولا يعني هذا أن جهاز الإشراف التربوي يكون بعيداً عن ذلك بل هو الذي يعين مراكز هؤلاء المعلمين لأنه الجهاز القادر على تحديد احتياجات المدارس من المعلمين في المناطق التعليمية المختلفة .

وكذلك يقوم بوضع المعلمين في الأماكن التي تتناسب واختصاصاتهم، ومؤهلاتهم، كما أن جهاز الإشراف التربوي في كل منطقة ينسب تنقلات المعلمين ويدرس احتياجات المدارس التي تقع ضمن منطقته .

7- اختيار مديري المدارس ومساعديهم :

وكما هو الحال في عملية اختيار المعلمين، فإن لجهاز الإشراف التربوي دوراً مهماً وأساسياً في عملية اختيار مديري المدارس ومساعديهم، إذ أن المشرفين هم الأقرب للمعلمين المرشحين لإشغال المراكز الإدارية المختلفة، من خلال متابعاتهم وزيارتهم الإشرافية لهم، وبذلك فإن هذه المتابعات والزيارات واللقاءات تبني عند المشرف التربوي قاعدة معلوماتية عن المعلم من حيث كفاياته ومهاراته وشخصيته وخبراته ومؤهلاته، ولعل من المسلم به أن جهاز الإشراف التربوي هو من أقدر الأجهزة في مديرية التربية والتعليم على وضع الأسس وتطوير المعايير التي على أساسها يتم اختيار مديري المدارس ومساعديهم .

8- تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي :

يدعو الاتجاه التربوي الحديث إلى توثيق الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي ليتسنى للمجتمع أن يتفهم ويعي رسالة المدرسة، حيث إن مجال التربية يجب أن يكون الحياة الواقعية ذاتها، وأنه يجب على المدرسة أن تساير تقدم المجتمع والحياة الاجتماعية فيه، وأن تندمج اندماجاً إيجابياً في مختلف نواحي الأنشطة البناءة في المجتمع، وأن تجعل المجتمع كمعمل حي للتربية، وأن تفتح مرافق لتكون مراكز تستخدم لأنشطة المجتمع المحلي .

إن هذا التعاون الإيجابي المبني على تخطيط واعٍ سليم يمكّن المدرسة من تحقيق أهدافها بكفاية عالية، ومن تطوير برامجها، وفي نفس الوقت يعود على المجتمع بالنفع والخير، ومن الطبيعي أن يقع على عاتق جهاز الإشراف التربوي دور أساسي في بناء هذه العلاقات الإيجابية البناءة بين المدرسة والمجتمع، والإسهام في التخطيط لها والعمل على تطويرها واستمراريتها ودوامها .

9- تقويم العملية التعليمية :

إن جهاز الإشراف التربوي وبحكم علاقته المباشرة بالعملية التعليمية التعلمية مسؤول مباشرة عن تقويم جوانب هذه العملية، وعملية التقويم التي يقوم بها جهاز الإشراف التربوي لا تقتصر على بيان مدى كفاية المؤسسة التربوية من تحقيق أهدافها بصورة عامة فحسب، بل هي عملية متكاملة تشمل كل جانب من جوانب هذه المؤسسة وكل بعد من أبعاد نشاطاتها، هذا ويجب ملاحظة أن المقصود بعملية التقويم في هذا المجال، ليست مقتصرة على إصدار حكم عام بل هو إعطاء قرار مبني على دراسة متعمقة للمجال المراد تقويمه، فالتقويم هو مجموعة من الإجراءات التي يقصد من تطبيقها معرفة مدى تحقيق أهداف تعليمية معينة، وهو هدف من أهداف الإشراف التربوي الرئيسية والمتعلقة بتحديد مدى فاعلية البرنامج التعليمي ومدى كفاية القائمين بالخدمات التعليمية المختلفة من معلمين وإداريين وفنيين وغيرهم، والتقويم كعملية من عمليات الإشراف التربوي شيء معقد تشتمل على التالي:

1- تقويم كفايات الإدارة المدرسية وفعاليتها .
2- تقويم إنجاز الطلبة
3- تقويم المشرف التربوي لذاته ومراجعته لخططه.
4- تقويم أداء المعلمين .
5- تقويم الأساليب المستخدمة في المواقف التعليمية – التعلّمية .
6- تقويم المناهج .

أي أن عملية التقويم يجب أن تشمل كل الإطراف المساهمة في عملية الإشراف التربوي، وأن تكون دائمة ومستمرة حتى تحقق أهدافها في إحداث عملية التغيير والتطوير الإيجابي المنشود .

10- الإشراف على طرق التعليم وأساليبه :

ان تحسن نوعية التعليم الصفي من المهام الرئيسية المنوطة بالمشرف التربوي، حيث يرغب المعلم على وجه العموم أن يسترشد مشرفه في الجوانب الفنية من عملهم، وينطبق هذا القول على المستخدمين من المعلمين الذين يتوقعون زيارة مشرفيهم التربويين خلال الأسابيع من عمله ليتسنى لهم الاطمئنان إلى صحة أساليبهم، ووسائلهم في التعليم والاسترشاد برأي هؤلاء المشرفين بهذا الخصوص .

إن من الضروري تمتع المشرف التربوي بثروة غنية من الخبرة العملية السليمة في التعليم الفعال، حتى تشكل هذه الخبرة معيناً زاخراً يستمد منه المعلمون نصائحهم وإرشاداتهم، كما أن الهدف النهائي لأي معلم في الصف هو مساعدة طلابه على التعلم، ووظيفته أن يؤمن لطلابه

تعلماً فعالاً ، ويترتب على هذا أن مهمة المشرف التربوي هي إرشاد المعلم ومعاونته في تحقيق هذا الهدف، وذلك بتعريف المعلم بالعناصر التالية في عملية التعليم والتعلّم :

طبيعة المتعلم وطريقة تعلمه .

البيئة التعليمية .

الطرق التي يساهم بها المعلم في عملية التعلم .

إن طرق التدريس ركن من أركان المنهج يعتمد على الدراسة والبحث والتجريب والابتكار، ويتصف بالمرونة ليواجه مواقف الحياة المتطورة، فالمعلم يختار الطريقة التي تناسب تلاميذه، وله أن يجرب طرقاً تعليمية جديدة، أو يضيف أو يحذف وسائل تعليمية أو يقدم أو يؤخر في محتويات المنهج كما له أن يبتكر وسائل معينة تساعد على أداء رسالته فيتبع أفضل الطرق التعليمية التي تحقق الهدف من التربية والتعليم على المستوى الأفقي والمستوى الرأسي بين التلاميذ، لذلك من مهمات المشرف التربوي أن يتأكد بالتعاون مع المعلمين على أن تصبح الخطة التعليمية وطرق التدريس متمشية مع خبرات التلاميذ ومتفقة مع معلوماتهم ومشبعة لحاجاتهم ومغطية لاهتماماتهم .

11- إعداد المواد التعليمية والتعريف بها :

يعتبر الكتاب المدرسي المقرر مصدراً أساسياً للمواد التعليمية، بل قد يكون المصدر الوحيد في بعض الأنظمة التربوية في دول العالم النامي، إلا أن هذا الأمر لم يعد مقبولاً في الوقت الحاضر، وأصبح من الضروري الاعتماد على مصادر أخرى للمواد التعليمية كالمراجع والكتب والدوريات والنشرات التعليمية ومواقع الانترنت حول المواضيع المختلفة لإثراء المناهج وإغنائه، وهذا الدور ينبغي أن يلعبه جهاز الإشراف التربوي بالإضافة إلى إعداد المواد التعليمية في بعض المجالات والمواضيع .

وبما أننا نعيش اليوم عصر تفجر المعرفة وتطويرها بشكل هائل، التي غالباً ما تتطور وتتغير باستمرار وبسرعة مذهلة في جميع الميادين والمجالات، ويلحظ أنها دخلت إلى مناهجنا بشكل سريع وتوجه كبير نحو الحوسبة لهذه المناهج بحيث يتم تصميم برامج رديفة إلى المنهاج المكتوب والمواد التعليمية المتعددة، لذا يجب على جهاز الإشراف التربوي أن يصمم ويجمع هذه المواد والمعلومات وينسقها ويضعها في إطار مناسب بحيث تصل إلى المدارس ليتمكن المعلمون من نقلها إلى تلاميذهم .

12- توفير التسهيلات التعليمية :

والمقصود بالتسهيلات التعليمية المواد والأدوات المختلفة والأجهزة التي يستخدمها المعلمون في عملهم مثل الخطوط العريضة للمنهاج، والأدلة المتنوعة والأدوات والأجهزة المخبرية والحاسوبية وكافة التقنيات التعليمية المطلوبة، وهنا يأتي دور جهاز الإشراف التربوي في وضع المواصفات والمعايير لهذه المواد والأجهزة وغيرها ليتم توزيعها للمدارس حسب الحاجة لكل مدرسة بحيث تخدم الطلبة بالصورة المناسبة، وكذلك يمكن لجهاز الإشراف تسهيل مهمة استخدامها وبرمجتها بالصورة المناسبة والتي تستخدم العملية التعليمية ـ التعلمية .

13- الإفادة من خبرات البيئة في عملية التعليم والتعلم :

إن من واجبات جهاز الإشراف التربوي الأساسية أن يضع دليلاً يحدد فيه المرافق المختلفة في البيئة التي تحيط بالمدرسة وأن يعمل على تطوير علاقات عمل إيجابية واعية مع المسؤولين عن هذه المرافق كأمناء المكتبات العامة أو الأطباء في العيادات الخاصة والعامة أو المؤسسات الحكومية والخاصة وذلك لأن ربط التعليم بالمجتمع من أجل خدمته وتحقيق متطلباته لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال ربط عملية التعليم والتعلم بواقع المجتمع، من أجل استغلال المرافق استغلالاً سليماً كخبرات تعليمية مباشرة، إذ أن عملية التعليم والتعلم لم تعد مقصورة على الخبرات المتوافرة داخل المدرسة بل أصبحت جميع خبرات البيئة المحيطة بالمدرسة هي الأساس الذي تعتمد عليه المدرسة في تحقيق رسالتها وأهدافها.

مجالات عمل الإشراف التربوي

إن رسالة المشرف التربوي هي تحسين العملية التعلمية التعليمية وتطويرها، من خلال النهوض بمستوى المعلمين في الميدان عن طريق الدعم، والمساعدة، والمشاركة، والتنسيق، والتقويم، ومن هنا تتلخص مجالات عمل المشرف التربوي والمهمات المنبثقة عنها وقد حددت (وزارة التربية والتعليم ،دليل الإشراف التربوي ،2002) في تسعة مجالات هي :-

1- التخطيط :

ويندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

التخطيط لعملية الإشراف بالتعاون مع جميع الأطراف التي لها علاقة بعمله .

المشاركة في إعداد ودراسة خطة قسم الإشراف في المديرية .

المشاركة في تحديد أولويات المدرسة، ثم وضع الخطط والبرامج المناسبة لتلبية ذلك .

مساعدة المعلمين في إعداد خططهم السنوية والفصلية واليومية .

مساعدة الإدارة المدرسية في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة .

2- المناهج :

ويندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

- دراسة الكتب المدرسية والتعرف إلى محتواها وأهدافها، للإسهام في تحسينها وتطويرها وتقويمها .
- تعريف المعلمين بالمناهج والكتب المدرسية من حيث أهدافها ومحتواها وتقويمها وتطويرها
- مساعدة المعلمين في تحليل محتوى الكتاب المدرسي، لتحقيق أهداف المنهاج .
- مساعدة المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية، والتقنيات المناسبة، لتحقيق أهداف المنهاج، وتشجيعهم على إنتاج وسائل تعليمية إضافية .
- إرشاد المعلمين إلى تحديد الصعوبات الناجمة عن تطبيق الكتاب المدرسي، مثل، الزمن، والصعوبات العلمية والعملية، واقتراح الحلول المناسبة .
- توجيه المعلمين إلى اختيار أنشطة لا صفية مصاحبة للكتاب المدرسي كي تزيد من فعالية التعليم .
- إرشاد المعلمين إلى استثمار وتوظيف الإمكانات المتاحة في المدرسة التي تخدم تنفيذ المنهاج المدرسي .
- دراسة ملاحظات المعلمين حول المناهج والكتب المدرسية المقررة، وإعداد التقارير المتعلقة بهذه الملاحظات، تمهيداً لرفعها إلى الجهة المختصة في الوزارة .

3- التعليم :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

- إرشاد المعلم إلى استخدام أساليب تدريس حديثة ومتنوعة داخل الغرفة الصفية، لتحقيق أهداف العملية التربوية المنشودة .
- المساهمة في إعداد وتنفيذ عدد من الدروس التطبيقية في المباحث الدراسية المختلفة .
- إرشاد المعلم إلى مصادر المعلومات المتعلقة بالمواد التعليمية التي يدرسها .
- توظيف التقنيات التربوية في العملية التعلمية التعليمية .
- الإسهام في استخدام الحاسوب في عملية التعلّم والتعليم .
- تطوير بيئات مناسبة للتعليم والتعلم "جو نفسي، اجتماعي، مادي ملائم." .
- متابعة ما تم قطعه من المنهاج وفق الخطة السنوية المرسومة للمعلم في مجال المنهاج المدرسي "مواءمة بين الخطة السنوية والفصلية واليومية " .
- تقديم العون المباشر للمعلم كي يطور ممارسته وأداءه المتصل بتنظيم التعلم بشكل ييسر على الطلبة بلوغ النتاجات المنشودة .

4- النمو المهني :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

- مساعدة المعلم على النمو الذاتي .
- الإسهام في رفع كفاية المعلم الجديد، وتعريفه بمهام عمله ومتابعته للتأكد من سلامة أدائه.
- إعداد النشرات التربوية وتعميمها على المعلمين؛ للإفادة منها في تحسين أدائهم وتطويره .
- عقد الندوات والمحاضرات واللقاءات التربوية الفردية والجماعية مع المعلمين، لمناقشة كل ما من شأنه تحسين مستوى أداء المعلم وتحصيل الطلبة .
- إجراء البحوث التربوية التي يمكن أن تسهم في معالجة المشكلات التربوية ؛ لتحسين العملية التربوية .
- تشجيع تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين لتبادل الخبرات .
- توجيه المعلمين إلى مواكبة الأفكار التربوية التجديدية .

5- التقويم :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

- ممارسة المشرف التقويم الذاتي لعمله الإشرافي .
- توجيه المعلمين إلى ممارسة التقويم الذاتي لعملهم .
- المساهمة في تقويم الأداء المدرسي .
- إعداد اختبارات موحدة في مبحثه لمختلف الصفوف وبالتعاون مع المعلمين .
- مساعدة المعلمين في بناء اختبارات تحصيلية وفق مواصفات الاختبار الجيد .
- المشاركة في الاختبارات الوطنية وامتحانات الثانوية العامة .
- متابعة تحليل نتائج الاختبارات الشهرية والفصلية، ووضع الخطط العلاجية الملائمة على ضوء ذلك بالتعاون مع أصحاب العلاقة .
- التعاون مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب الاختبارات التحصيلية وفق معايير ثابتة ومحددة .
- التعاون مع مشرفي الوزارة والجهات المعنية بتطبيق نظام ضبط نوعية التقويم لأغراض رفع مستوى مخرجات التعليم في الأردن .
- دراسة عينات من الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون في مدارسهم وتقويم التغذية الراجعة حولها .
- المشاركة في تقويم أعمال المعلمين والمديرين وتقديراتهم السنوية وفق أساليب تقويمية موضوعية وتوثيقها في تقارير رسمية .

6- الإدارة :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

- تيسير عمل مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً مسؤولاً عن تحقيق الأداء الأمثل للمعلم في إطار دوره كمنظم للتعلم الذي يساعد الطلبة على بلوغ الأهداف المنشودة .
- المساهمة في عقد برامج تدريبية للمديرين الجدد قبل تسلمهم مهام أعمالهم .
- المشاركة في تشكيلات الهيئات الإدارية والتدريبية .
- إعداد وتنفيذ برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس .
- الإسهام في تفعيل توظيف المختبر والمكتبة ومختبر الحاسوب وكافة المرافق التعليمية في المدرسة في خدمة العملية التعلمية التعليمية .

7- التدريب :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والمديرين الذين يشرف عليهم .

تصميم برامج تدريبية لتلبية الحاجات المهنية للفئات المستهدفة .

المشاركة في تنفيذ البرامج التدريبية التي تعدها المديرية والوزارة وتقييمها .

متابعة أثر انتقال التدريب إلى الغرفة الصفية وتقديم التغذية الراجعة .

8- الأنشطة التربوية :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

المشاركة في وضع الخطط والبرامج وأساليب النشاطات التربوية التي تشبع ميول ورغبات الطلبة وحاجاتهم .

الإسهام في توضيح أهمية النشاطات التربوية وتأثيراتها الإيجابية والأساسية على العملية التربوية .

المشاركة في لجان تحكيم المسابقات الثقافية المختلفة على مستوى المديرية والوزارة .

توجيه المعلمين إلى المشاركة الفاعلة في الإشراف على البرامج المختلفة للأنشطة المدرسية، وتوظيف هذه الأنشطة لخدمة أهداف المناهج الدراسية .

9- العلاقة مع الزملاء والمجتمع المحلي :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

- بناء علاقات إنسانية مع الإدارة المدرسية والزملاء والمعلمين والطلبة والمجتمع المحلي والعمل معهم بروح الفريق .

- تشجيع مديري المدارس ومديراتها والمعلمين على التفاعل الإيجابي مع بيئاتهم المحلية على نحو يخدم المدرسة والبيئة المحيطة بها .
- الابتعاد عن سلطة الموقع الوظيفي والفوقية والحرص على العمل ضمن فريق، والاحترام والثقة المتبادلة .

التدريب والبرامج التدريبية:

التدريب عمليه منظمة مستمرة، محورها الفرد في مجمله، وتهدف إلى إحداث تغييرات محددة سلوكية وفنية وذهنية، لمقابلة احتياجات محددة حالية ومستقبلية، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع الكبير .

أشار درة (2008) إلى مفهومي التدريب والتنمية: التدريب هو : نقل مهارات معينه، يغلب عليها أن تكون مهارات يدوية حركية، إلى المتدربين وتوجيههم لإتقان تلك المهارات إلى مستوى أداء مقبول .

أما التنمية فحددت على أنها : تطوير المهارات االعامة للعاملين في مؤسسة ما ليكونوا أكثر تهيؤًا لقبول مهام جديدة أوكلت لهم .

والواقع أن التدريب، بصفته عمليه منظمة مستمرة، يرمي إلى تزويد الموارد البشرية في التنظيم بمعارف ومهارات واتجاهات إيجابية، أي أنه يرمي إلى تحسين أداء تلك الموارد البشرية في العمل ليكون أداء فعالاً.

وتتطلب الأدوار الجديدة الملقاة على عاتق المعلم أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وفي أثنائها برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب التعليمية وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذه الأدوار ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم ومحتواه ومصادره وأوعيته، وكل ذلك يتطلب النظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من المعهد أو الكلية بل يصبح النمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أمراً لازماً لتجديد خبراته وزيادة فعاليته، لأن المناهج متطورة ومتجددة ويلزم لها معلم متطور متجدد يواكب روح العصر (سليمان،1991).

من هنا تبرز ضرورة التدريب في جميع الدول المتقدمة والنامية على حد سواء حتى تستطيع هذه الدول أن تلاحق ما يستجد في مجال إعداد وتدريب المعلمين أكاديمياً وثقافياً وتربوياً. معنى ذلك أن تحديد مفهوم التدريب، يساعد على تحديد أهدافه، ومحتواه، وطرقه، وأساليب تقويمه، وإذا كان تحديد المفهوم شيئاً ضرورياً، فيجب أن يكون واضحاً لدى جميع أطراف العملية التدريبية، من مخططين ومنفذين ومدربين ومتدربين، لأن الافتقار إلى هذا الوضوح يؤدي إلى انعدام لغة التفاهم فيما بينهم (إبراهيم، 1985).

وفي ظل التفجر المعرفي والتطور التكنولوجي في هذا العصر المتسابق الوتيرة في الميادين جميعها وخاصة الميدان التربوي؛ فإن التدريب والتعليم المستمرين يكتسبان أهمية قصوى كونهما جناحي تربية المعلم. إن المنظمات التربوية بحاجة ماسة إلى توفير التدريب، والتطوير والتنمية اللازمة للقوى العاملة لديها؛ ليصبحوا مزودين بمعارف ومهارات وخبرات عالية، تمكنهم من تقييم تجاربهم العملية، والإفادة منها في تطوير إنجازاتهم المستقبلية (الدعدي، 2008).

وبرامج التدريب في أثناء الخدمة تهدف إلى زيادة الكفاية المهنية، وتنمية المقدرات الذهنية، والعملية من خلال تزويد المتدربين بالمعلومات، والمهارات، والاتجاهات؛ وذلك للارتقاء بالأداء الوظيفي للأفضل بناءً على الاستفادة من تجارب الأفراد بعد ممارستهم العمل، واكتسابهم قدراً من التعليم (الشاعر،2005).

ويسود الأوساط التدريبية العديد من التعريفات لمفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة تقترب وتختلف حسب طبيعة العملية التدريبية وأهدافها، وحسب وجهة نظر قائليها، فهناك من يحدد التدريب على أنه اكتساب معلومات ومعارف ومفاهيم فقط، وهناك من يراه تنمية للمهارات فقط، بينما يركز فريق ثالث على أن التدريب يجب أن يعنى بتنمية الاتجاهات وأساليب التفكير. وفيما يلي مجموعة من التعريفات التي سادت الأوساط التدريبية بغية الوصول إلى تعريف إجرائي لمفهوم التدريب، باعتباره بداية ونهاية لعمل تربوي.

مفهوم التدريب:

يعرف التدريب بأنه الأنشطة المنظمة الموجهة أساساً لتحسين الأداء المهني، ويتضمن ذلك مجالاً واسعاً من الأنشطة، فقد يشمل حضور مؤتمر أو سماع محاضرة أو دراسة مقررات معينة لساعات قليلة أو أيام أو شهور أو سنوات على أساس التفرغ الجزئي أو الكامل مع مجموعة من الزملاء، وقد يشتمل التمرين المشترك على حل المشكلات مع مجموعة صغيرة، وقد يشمل مناقشات فريدة مع مسؤول متمرس في التدريب وقد يتضمن برنامجاً للقراءة المنظمة والبحث عن المستوى الشخصي(مرسي، 1989).

وقد عرفه الزعبي وآخرون (1992، 27) بأنه: "العملية المقصودة والمخطط لها التي تهيئ وتوفر وسائل التعليم، وتساعد العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية".

وتعرفه سفر(1999، 48) بأنه: "عبارة عن وسيلة إدارية وفنية علمية وعملية تساعد في الوصول بالأداء الإنساني في العمل إلى أقصى حد ممكن بالشكل وبالأسلوب الذي يحقق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية".

والتدريب أثناء الخدمة هو عبارة عن نشاط مقصود ومخطط ومستمر يتعرض له المعلم طيلة حياته الوظيفية؛ بقصد تنميته من الناحية العلمية والمهنية عن طريق مخاطبة العقل لإكسابه

المعارف والمعلومات والأفكار الحديثة ذات الصلة بتخصصه، وعن طريق مخاطبة الحواس لإكساب المعلم المهارات لتحسين مستوى أدائه كمعلم، وعن طريق مخاطبة الوجدان لإكسابه الاتجاهات والسلوكيات المرغوبة، وذلك بطريقة متكاملة تجعله شخصية عصرية متوازية متفاعلة مع متغيرات المجتمع والنهوض بمستوى طلبته (العاجز، 2004).

إن التدريب في أثناء الخدمة يأتي لأسباب فرضتها طبيعة هذا العصر المتسارع، وطبيعة المعلومات المتجددة والتي تقتضي بدورها تطوير المناهج وتجديد الخطط التنموية، وتمكين المعلم من الأدوار المتجددة؛ ليتحسّن أداؤه ويعالج النقص الذي يعتريه؛ مما يمكّنه من النمو المهني والترقي الوظيفي.

وبما أن المعلم يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية، وبما أن التدريب يرفع من كفايته، ويزيد من كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها؛ كانت الحاجة إلى الاهتمام ببرامج التدريب في أثناء الخدمة أمراً ملحّاً ليصير المعلمون مواكبين للتطوير والتجديد؛ فقد وردت عدة تعريفات اهتمت بالتدريب في أثناء الخدمة، ويرصد منها تعريفات عدة تختلف عن بعضها في صياغتها، إلا أنها تتفق في مضمونها، ومن هذه المفاهيم السابقة يتبين أن التدريب في مفهومه المعاصر لم يعد مقصوراً على مجرد العمل على استكمال تأهيل المعلمين ممن دخلوا المهنة، كما لم تعد برامج تعليمية تستهدف معالجة عيوب الإعداد السابق للمعلم، بل أصبح يؤكد طبيعة النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة. كما أصبح يهدف إلى تنمية المعلم مهنياً وعلمياً وثقافياً.

أما أبو الحمايل (2005، 50) فيعرف التدريب في أثناء الخدمة بأنه: "عملية يقصد بها رفع كفاءة العاملين أياً كانت طبيعة مهنتهم (معلمين، مساعدين، مديرين)، وذلك باطلاعهم على ما هو جديد في ميدان عملهم، واكتسابهم للمهارات الجديدة المتعلقة بمهنتهم؛ ليكونوا أكثر فاعلية في أداء أعمالهم بعد عملية التدريب".

أما الأحمد (2005، 25) فيؤكد أن التدريب في أثناء الخدمة هو: "كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين والعاملين التربويين بناءً على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبية لهذه الاحتياجات؛ ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيراً إلى تقويم البرامج والمتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب والاستفادة من هذا التقويم في البرامج اللاحقة".

كما يعرفه المحيسن (2006، 429) بأنه: "عملية منظمة تتم من خلال مجموعة استراتيجيات معلوماتية وفق معايير محددة للأداء المرغوب فيه، وتتضمن بناءً معرفياً محدداً لاكتساب مهارات معرفية وتطبيقية بهدف رفع كفاءة العاملين في مجال التربية والتعليم بشكل يتوافق مع الأهداف، ويتواكب مع العصر المعلوماتي".

وبعد استعراض التعريفات السابقة للتدريب في أثناء الخدمة يمكن القول إن التدريب يركز على جوانب عدة منها:

1- الجانب الأكاديمي (التخصصي): يهدف إلى تزويد المعلم بمفاهيم العلوم التخصصية، من معارف ومعلومات وأفكار حديثة ذات صلة بتخصصه، كي يستطيع التقدم في تكوين شخصيته وقدراته في مجال اختصاصه العلمي.

2- الجانب التربوي (المهني): يهدف إلى تزويد المعلم المعارف والمهارات التي يستخدمها في المواقف التعليمية الفعلية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، من الناحية النفسية والاجتماعية بما يتفق مع متطلبات العمل في مهنة التدريس من ناحية، ومتطلبات القيام بدور قيادي إيجابي في تطور مجتمعة والإسهام في حل مشكلاته من ناحية أخرى.

أهداف التدريب أثناء الخدمة:

تختلف أهداف التدريب تبعاً لنوع التدريب وطبيعته، والتي على أساسها يتم تحديد الأساليب، ورسم السياسات، واختيار الوسائل اللازمة لعلمية التدريب. بيد أن هناك أهدافاً عامة تسعى برامج التدريب بأنواعها المختلفة إلى تحقيقها والتي ترمي إلى النمو المهني للمعلمين، ورفع إنتاجيتهم، وأدائهم. لذلك فقد حدد عطيوي (2001) أهداف التدريب في ميدان التربية والتعليم على النحو الآتي:

– مساعدة التربويين على فهم مستجدات التربية، وتنمية استعداداتهم للنهوض بالمهام التي يتوقع الحاجة إليها مستقبلاً.

– تحسين نوعية التعليم من خلال تحقيق التكامل بين أدوار العاملين في المدرسة، ودعم التوجه نحو التشاركية في بيئة العمل.

– فهم فلسفة التطوير التربوي فهماً وافياً سليماً، مع تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو رسالة التعليم.

– تفعيل دور المدرسة في خدمة المجتمع في مختلف مجالات الحياة.

– جعل المدرسة الوحدة الأولى المعنية بمهام التدريب والتطوير.

ويرى كل من محمد (2001)، وراشد (2001) أن من أهداف التدريب التربوي والتنمية المهنية في أثناء الخدمة ما يلي:

– جعل المعلم في موقف المخطط للتدريب وليس المستقبل فقط، وذلك من خلال قيامه بتحديد احتياجاته التدريبية في حالة التدريب المبني على حاجات المعلم.

– جعل التدريب عملية ذاتية ترتبط بالإحساس الشخصي وبالحاجة للنمو.

- جعل المعلمين يفكرون في الموقف التدريسي أكثر مما يفكرون في غيره من الواجبات الأخرى كالإدارة وضبط النظام.
- وقوف المعلمين على الحديث من طرق التدريس، والوسائل التعليمية، وتقنيات التعليم، وكيفية تطبيق تلك الطرق، وهذه الوسائل بالفعل في مدارسنا.
- تنمية المعلمين في كافة الجوانب: أكاديمياً، ومهنياً، وشخصياً، وتثقيفياً.

وترى طاهر (2010) أن أهداف التنمية المهنية للمعلم يجب أن تنبع من الاحتياجات الفعلية لكل مرحلة من مراحل النمو المهني للمعلم وقد حددت مجموعة من أهداف التنمية المهنية للمعلمين أهمها:

- تلافي أوجه القصور في إعداد المعلم قبل التحاقه بالخدمة.
- إتاحة الفرصة لإقامة حوار بين معلمي المعلمين الذين اشرفوا على إعدادهم والمعلمين في الميدان.
- تغيير الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين نحو مهنة التدريس.
- مساعدة المعلمين الجدد في المهنة لتسيير انتظامهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- تحسين جودة أداء جميع العاملين بالمدرسة من خلال تنمية المهارات الفردية .
- رفع معايير الأداء المتوقعة لمهنة التدريس بإزالة بعض المعوقات التي تواجههم.
- بناء برامج تنموية متكاملة وفعالة للمعلمين تسعى لتنميتهم وتبصيرهم ببرامج وخطط الدولة لتطوير التعليم.
- تحقيق الأمان الوظيفي للمعلمين من خلال تحقيق الترقي والتقدم الوظيفي وزيادة دخلهم.

أهمية التدريب أثناء الخدمة:

تؤدي برامج التدريب أثناء الخدمة دوراً فاعلاً في تحسين أداء المعلمين داخل حجرة الدراسة، وتزويدهم باستراتيجيات مختلفة تناسب كل موقف تعليمي، وتزويدهم بالكفايات التي تساعدهم على التطور السريع في مجال التقنيات التربوية (حجازي، 2005).

وقد ازدهر التدريب التربوي أثناء الخدمة مع المفاهيم الجديدة التي دعت إلى استمرارية التعليم والتدريب طوال مدة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات وقيل "تعلم العلم من المهد إلى اللحد" لكن الفكرة في العصر الحديث ازدهرت مع بداية السبعينات إذ ظهرت مفاهيم التعليم طوال الحياة أو التعليم المستمر، إذ وجد مخططو المناهج في التدريب أثناء الخدمة ضالتهم التي تمكنهم من إدخال أفكار ومشروعات جديدة، وقد واكب ذلك الاهتمام بالعنصر البشري والذي هو الأداة التي تحدث التغيير (عبيد،2006).

وتكمن أهمية التدريب أثناء الخدمة كما أورد كل من إبراهيم (2002)، وعبد السميع وحواله (2005) على النحو التالي:

- يكسب المتدربين معارف، ومهارات، واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل.
- يعطي المتدرب الثقة بنفسه، ومقدرته على العمل من دون الاعتماد على الآخرين، ويدعم احترامه لنفسه، واحترام الآخرين له.
- ينمي لدى المتدرب المرونة، والمقدرة على التكيف في حياته العملية.
- يرتكز على تحسين الأداء الحالي، والمستقبلي للأفراد والجماعات على حد سواء.
- يوفر فرص التفاعل، وتبادل الخبرات بين المتدربين، من خلال اجتماعهم في الدورات التدريبية.
- يسهم في تقليل النفقات؛ فزيادة المهارات، والكفاءات تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء بالعمل.
- يُسهّل عملية الإشراف التربوي؛ فالمعلم المتدرب جيداً تقل نسبة أخطائه.

وترى (طاهر، 2010) أن هناك عدة أسباب تجعل التنمية المهنية أمرًا ضروريًا وتلخص هذه المبررات الحتمية كما يأتي:

1- دواعي تكنولوجية: ذلك أن التطور التكنولوجي ينتشر بسرعة فائقة ويدخل في جميع مجالاتنا الحياتية اقتصادية كانت أو سياسية أو اجتماعية، ولم يكن التعليم بمنأى عن هذا التطور بل أصبحت تكنولوجيا التعليم جزءًا من حياة المعلمين المهنية والشخصية، لذلك تعد التنمية المهنية للمعلم بهذا الخصوص مطلبًا أساسًا لمواكبة هذا التطور السريع والذي يساعد بدوره في العملية التعليمية التعلمية.

2- قصور كليات التربية في إعداد المعلم: يعزى هذا القصور إلى ضعف الصلة بين الطالب والمعلم، وقلة التبادل الفكري بين المعلمين، وضعف روح التجديد لديهم، وضعف برامج التربية العملية، الأمر الذي ينعكس سلبًا على مهارة المعلم وكفاءته.

3- قصور برامج التدريب الحالية: مثل الافتقار إلى معايير اختيار المدرب الكفء، وعدم إتاحة فرصة التدريب لجميع الفئات العاملة بالتعليم، وكثرة التكرار في معظم البرامج التدريبية وافتقارها إلى المحتوى الذي يشجع المعلمين على التنمية المهنية، وافتقار أهداف البرامج التدريبية من الصياغة الإجرائية القابلة للقياس والتقويم والمفارقة بين أهداف البرامج والنظرة المستقبلية، والافتقار إلى المعايير الحاسمة في التقويم.

4- تعدد أدوار المعلم: وهذا نابع من التحديات التي تواجهها النظم التعليمية، لذلك يتوجب على المعلم أن يمارس عدة أدوار لمحاولة تذليل هذه التحديات ومن هذه الأدوار:

- الدور التعليمي: إذ يكسب الطلبة المعارف والحقائق وينمي مهاراتهم المختلفة.
- الدور التربوي: بمراعاة الفروق الفردية وتحقيق الضوابط الأخلاقية.
- الدور الاجتماعي: بترسيخ قيم الانتماء والولاء للوطن.
- الدور الإنساني: الدعوة لحب الله وترسيخ قيم التسامح والسلام وحب العمل والتعاون.

وأشار بعض الباحثين إلى أربع غايات رئيسة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة وهي: تطوير مهارات المدرسين إلى مستوى مناسب، ومساعدتهم في تطوير كفاياتهم من أجل مواجهة بعض المشكلات الخاصة، وتدريبهم على الأساليب التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم الوظيفية، وتهيئة الظروف التي تساعدهم على معالجة مواطن الضعف في المواقف التعليمية (كيفرت، 2007).

أنواع التدريب قبل وأثناء الخدمة:

للتدريب أنواع عدة تختلف باختلاف أهداف التدريب، وأساليبه، ويمر تدريب المعلم بمرحلتين:
الأولى: منذ التحاقه بالجامعة أو كليات التربية وهو (التدريب الخاص بالإعداد للمهنة).
الثانية: بعد التحاقه بالمهنة وهو ما يعرف (بالتدريب في أثناء الخدمة).

وقد اختلفت آراء المربين والباحثين وتوصياتهم في البرامج التي يجب أن تقدم للمدرسين أثناء الخدمة، باختلاف الدراسات التي تصدوا لها، إذ يرى الباحثون أن النمو المهني يهدف إلى إنتاج معلم مزود بالمعنويات والأخلاق التي من خلالها يتعامل مع الطلبة ، ويرى يوسف (1983) أن النمو المهني لا ينبغي أن يقتصر على طرق التدريس، وإتقان استعمال الوسائل، وزيادة إتقان المادة التدريسية وهضمها، وأنه أوسع من هذا وأعمق، بحيث يهدف إلى: الاهتمام بالعلوم والتفكير العلمي وحل المشكلات، وإجراء البحث والتجريب، والتأكيد على كل ما من شأنه إعداد مواطنين منتجين صالحين، وخلق رغبة في النمو المهني والاستمرار فيه، وتعاون المدرسة مع المجتمع، والتفهم العميق للعملية التربوية وطبيعة عملية التعلم، وتقدير العلاقات الاجتماعية والعمل مع الجماعات، والأخذ بأساليب النقد البنّاء، وإتقان عمليات التقييم وجعلها جزءاً أصيلاً من العمل .

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى ضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجالات وموضوعات متعددة منها:

استخدام التكنولوجيا المعاصرة مثل: استخدام الحاسوب في التعليم ، فيرى (Johns,2001) أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام الحاسوب ضرورة لتقدم الأمم. ويؤكد ديرين وديفيد على حاجة المعلمين للتدريب على تكنولوجيا المعلومات لما توفره من وقت وجهد، وتأثيرها

الإيجابي على مستويات تحصيل الطلبة وإنجازاتهم الأكاديمية.
وأشارت دراسة الشرهان بضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام الخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت من خلال عقد الدورات التدريبية (الشرهان، 1996).

وقد أوصى بعضهم في تقاريرهم بضرورة تدريب المدرسين على الاستخدامات التعليمية والبحثية للإنترنت وتعلم مهارات الاتصال المرتبطة بها واستخدامها في صورة تطبيقات بحثية متنوعة .

وقد بين الربيعي الأساليب العلاجية الضرورية لمساعدة الطلبة غير المتمكنين للوصول إلى درجة التمكن (الربيعي،2003).

وفن التعامل مع المراهقة والجانب النفسي للمتعلمين (العنزي 2004).

ومفاهيم الديمقراطية وبيان خطورة ممارسة الأساليب التسلطية في التربية، لأن البعض منهم لا يدرك فعلاً أبعادها، ويرى في ممارستها امتيازاً له (جبارة، 2005).
الأساليب المختلفة للتعامل مع تساؤلات الطلبة الدينية والطرائق المناسبة للإجابة عنها. (مشعان،2006).
مهارات التعامل مع أخطاء الطلبة السلوكية وكيفية التعامل معها ومعالجتها بأسلوب تربوي سلمي خال من العنف، يحقق الغاية التربوية دون اللجوء إلى جرح مشاعر الطالب بإهانته وتحقيره واستفزازه (المانع، 2008).
ويمر تدريب المعلم بمرحلتين:
المرحلةالأولى: منذ التحاقه بالجامعة أو كليات التربية وهو (التدريب الخاص بالإعداد للمهنة)، وهي مرحلة تسبق الالتحاق بالعمل أو (التدريب قبل الخدمة) من خلال المقررات، والتدريب الميداني بالمدارس تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسات التربوية.
المرحلة الثانية: بعد التحاقه بالمهنة وهو ما يعرف (بالتدريب في أثناء الخدمة)؛ بغرض تنمية قدرات الفرد، ومهاراته، وزيادة كفاءته الإنتاجية، وهي مستمرة ما دام الفرد على رأس العمل لمواكبة كل جديد يطرأ في حقل التربية والتعليم، ويمكن تصنيف برامج التدريب في أثناء الخدمة بحسب الغاية منها على النحو التالي:
اولا: البرامج التأهيلية:
ترتكز هذه الدورات على اكتساب المعلمين المتدربين المعارف والمهارات المستجدة والمستحدثة والتي لم تشتمل عليها برامج الإعداد طويلة المدى في الجامعات والكليات. ومجال التدريب في هذه الدورات كما يراه شويطر (2009) يقوم على:

- اكتساب المعلم المتدرب المعارف والمفاهيم والمعلومات الأساسية وفق التسلسل المنطقي للمعلومة ووفق الاحتياج.
- اكتساب المهارات المطلوبة لتطبيق هذه المفاهيم والمعارف على أرض الواقع.

ثانيا: البرامج التحديثية والتجديدية أو التطويرية:

نتيجة للتغير المتسارع كمًّا ونوعًا في المجالين الأكاديمي والمهني وفي المجال المعرفي المعلوماتى ومجال اكتساب المهارة، فإن مواكبة هذه التغيرات تتطلب تنمية المهارات والمعارف لدى المعلمين لمواجهة هذه التغيرات المتسارعة في التقدم التقني والمعرفي. ولهذه الدورات أهمية خاصة، وتعد من الضروريات الأساسية لكفاءة عمل المعلم وإيجابيته للأسباب الآتية :

سرعة التطور التكنولوجي المتسارع وما يصاحبه من تغيرات في المعارف والمعلومات والوسائل التعلمية، والطرق التدريسية وأساليب التقييم والتقويم.

قصور عامل السرعة في تغيير وتطوير المناهج التعليمية لمواكبة التطورات المعاصرة والتقنيات المستحدثة والمطبقة في مؤسسات حقل العمل.

ثالثًا: البرامج العلاجية ورفع الكفاءة:

في ضوء التغذية الراجعة من ميادين العمل التعليمي سواء من الهيئات الإشرافية أم الأجهزة التنفيذية يمكن تحديد أوجه القصور أو نقاط الضعف في أداء بعض المعلمين وهذا يتطلب تحديدًا دقيقًا للاحتياجات التدريبية ويتم تصميم البرنامج التدريبي بناءً عليها، وتستخدم أساليب التدريب وفقًا لطبيعة الاحتياج ووفقًا لطبيعة المعارف والمهارات المطلوب التدريب عليها ويراعى عند تصميم الدورات التدريبية تغطية الاحتياج التدريبي للمعلم، وبذلك تكون الدورات التدريبية فاعلة ولبت الاحتياجات التدريبية للمعلم .

رابعًا: البرامج التنشيطية:

تهدف البرامج التنشيطية إلى تحديث المعلومات السابقة وتجديدها بعد أن مر عليها عنصر التقادم دون استخدامها مما يتطلب تجديد هذه المعلومات ومراجعتها من خلال البرنامج التدريبي لتطبيقها على أرض الواقع. وتتميز بمدتها الزمنية القصيرة وتهدف إلى مراجعة المعارف والمعلومات السابقة وتقييمها وتقويمها (بن سعود، 2003).

أسس التدريب في أثناء الخدمة:

للتدريب في أثناء الخدمة أسس يقوم عليها لا ينجح إلا بها، فقد أورد الطعاني (2002) مجموعة من هذه الأسس على النحو التالي:

- الحوافز: فالإنسان مهما بلغ مستواه الثقافي، ومهما أخلص لعمله فإنه يحتاج إلى الحوافز والدوافع وهذا ما لجأت إليه الدول المتقدمة إذ منحت المتدربين درجات علمية تؤهلهم لترقيات أدبية ومادية وعلاوات .
- تحديد الأهداف العامة للتدريب: أي أن تكون أهداف التدريب واضحة ومحددة ومفهومة لكل من المدربين، والمتدربين، والمشرفين على التدريب، وأن تكون مشتقة من الأهداف العامة لسياسة التعليم في الدولة، ومعبرة عن غاياتها وطموحاتها التنموية للمجتمع.
- تحديد الاحتياجات التدريبية: إذ ينبغي أن تبنى برامج التدريب التربوي على الاحتياجات الفعلية للمؤسسة، وأن تنبع من المتدربين أنفسهم.
- مشاركة المعنيين جميعهم بالتدريب أي عند تخطيط البرامج التدريبية لا بد من إشراك جميع الأفراد الذين لهم صلة بالبرنامج، خاصة المتدربين، والمدربين؛ للاستفادة من وجهات نظرهم، وأفكارهم الجديدة؛ وذلك من أجل أداء المهام الوظيفية بفاعلية وكفاءة؛ لتحقيق الأهداف المرسومة.
- الشمولية ومواكبة التطورات الجديدة إذ يجب أن يشمل البرنامج التدريبي أنشطة متعددة، وشاملة، وأن يتصف بالمرونة من أجل إجراء التعديلات حسب ما تتطلبه ظروف التطبيق، والتغيرات التي ربما قد تحدث في المناهج وغيرها.
- وأن يتصف البرنامج التدريبي بالاستمرار في أثناء الخدمة؛ ليطّلع المعلمون على ما هو جديد ومتطور في مجال أعمالهم؛ مما يساعدهم على النمو المهني، ومواكبة التطورات المعاصرة.
- أن يقوم التدريب على أسس استثنائية.
- أن يوفر البرنامج التدريبي فرص النمو الذاتي للمتدربين من خلال امتلاكهم الكفايات اللازمة والضرورية لهم.
- الاستمرارية، يتحقق هذا المبدأ بأن يبدأ التدريب ببداية الحياة الوظيفية للمعلم. ويستمر معه خطوة بخطوة لتطويره وتنميته بما يتمشى مع متطلبات التطوير الوظيفي للمعلم.
- التدرج، يبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يتدرج إلى الأكثر صعوبة. وهكذا حتى يصل إلى معالجة أكثر المشكلات صعوبة وتعقيدًا.
- مواكبة التطور حتى يكون التدريب مصدرًا لا ينضب يتزود منه الجميع بكل ما هو جديد وحديث في شتى مجالات العمل وبأحدث أساليب وتكنولوجيا التدريب.
- الواقعية، وذلك بأن يلبي الاحتياجات الفعلية للمتدربين ويتناسب مع مستوياتهم.

- **أساليب التدريب والتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة:**

- تتنوع الأساليب التدريبية في أثناء الخدمة وفقاً لنوع البرنامج التدريبي، وما خطط له، وما وضع له من أهداف، وتختلف الأساليب التدريبية تبعاً لنوعية المدرّبين، ومدى فهمهم لمقدرات المتدربين، واتجاهاتهم، والمهن التي يزاولونها، وتختلف الأساليب كذلك تبعاً لنوعية المتدربين من حيث المستوى المعرفي، والعدد، ودرجة إتقان المهارة، والوقت المحدد للبرنامج التدريبي. ولكن ما تجدر الإشارة إليه أنه لا يوجد أسلوب واحد مثالي يجب استخدامه بشكل دائم، ولكن الموقف التدريبي، والمدرّبين، والمتدربين، والوقت المحدد، والأهداف المتوخاة من البرنامج التدريبي، والنفقات المتوافرة، وغيرها الكثير هي ما يتحكم في الأسلوب التدريبي في أي برنامج.

تعددت تصنيفات أساليب التدريب؛ فهناك من صنفها على حسب وظائف التدريب وأهدافه، والبعض الآخر صنفها حسب كونها جماعية أو فردية، وهناك من صنفها حسب الوقت والمدة، وأيضاً هناك من صنّفها إلى أساليب نظرية وأساليب عملية (ميدانية).

فقد صنف السعود (2002) هذه الأساليب إلى عدة أساليب يمكن إجمالها على النحو التالي:

أولاً: الأساليب النظرية الفردية وتشتمل على ما يأتي:

1- القراءات الموجهة: وهي المطالعة المنتظمة الهادفة الباحثة عن كل ما هو جديد في مجال التعليم لمواكبة التطور السريع في عملية التعليم، تهدف إلى تنمية كفايات المعلمين في أثناء الخدمة وتحقيق أسباب النمو الأكاديمي والمسلكي في مجال العمل التربوي، من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءة الخارجية وتبادل الكتب واقتنائها وتوجيههم إليها توجيهاً منظماً مدروساً.

2- النشرة الإشرافية: وهي وسيلة اتصال مكتوبة بين المشرف و المدير تحتوي خلاصة المقترحات والمشاهدات التي تهدف إلى تحسين ورفع كفاءة المعلم. هي وسيلة اتصال بين المشرف التربوي والمعلمين، يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل إلى المعلمين بعض خبراته وقراءاته ومقترحاته ومشاهداته بقدر معقول من الجهد والوقت.

3- البحث الإجرائي: وهو نشاط (تشاركي أو فردي) يهدف إلى تطوير العملية التربوية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية خاصة من خلال المعالجة العلمية الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهونها وذلك بعمل أبحاث ودراسات من قبل المعلمين الذين يرغبون في تجربة أفكار معينة لديهم وفي حال نجاحها وتعميمها تصبح مشروعًا يهدف إلى تنمية المعلم والعملية التعليمية التعلمية.

ثانياً: **الأساليب النظرية الجماعية:** وتشتمل على ما يأتي:

الندوات التربوية: ويُعد هذا الأسلوب من الأساليب المفضلة في الدورات التدريبية؛ لأنه يتميز بتفاعل المعلمين المتدربين مع الأساتذة المدرّبين، والاندماج معهم؛ إذ تُعد المناقشة هي أساس هذا الأسلوب من خلال التبادل اللفظي المنظم، والتعبير عن الأفكار بين المدرّب، والمعلمين المتدرّبين، وبالتالي ينقل هذا الأسلوب هؤلاء المعلمين المتدرّبين من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي، وذلك لإبداء الرأي، والمقترحات، وتقديم بعض الحلول لحل المشكلات المطروحة.

- المؤتمرات التربوية: وهو نشاط جماعي يهدف إلى تبادل الخبرات وعرض المشكلات والسعي لإيجاد الحلول المناسبة. وهي عبارة عن طريقة لدراسة موضوع ما وإيضاح زواياه من خلال الآراء والتفكير التعاوني وتبادل الخبرات بين المتدربين والمدرّب". وللمناقشة أسلوبان هما (المناقشة الموجهة أو المنظمة) و(المناقشة الحرة أو غير المنظمة) وهي أسلوب مناسب لتحسين الفهم وتعميقه من خلال الحوار المفتوح بين المدرّب والمتدربين حول موضوعات معينة لفهمها، ويتيح هذا الأسلوب حرية تبادل الآراء بين أفراد المجموعة، وبين المتدربين ككل والمدرّب.

ويضم المؤتمر مجموعة من أعضاء هيئة التدريس معلمين ومدراء ومشرفين وبعض المسؤولين والمخططين والمختصين التربويين لبحث مشاكل وقضايا وأمور تربوية معينة ومعالجتها ومناقشتها ويكون للمؤتمر رئيس ومقرر وقد ينقسم إلى لجان متخصصة وينتهي المؤتمر بعدد من التوصيات والمقترحات وتقدم خلاله أوراق عمل ودراسات متعلقة بما يبحث في جدول الأعمال.

- الدورات التدريبية: وهو تطبيق عملي للمعارف، والمهارات عملياً للوصول لدرجة الإتقان من خلال المحاولة والخطأ، إذ إنه يتم من خلال ممارسة العمل بشكل مباشر وفق الخطوات التي صممها معدو البرنامج التدريبي، أو عن طريق المحاكاة، والمشاهدة، ويتم غالباً في مراكز التدريب، والورش، فهو تمثيل حقيقي للواقع العملي، وهو إما أن يكون تدريباً ذاتياً تتم فيه عملية التدريب بصورة فردية، وعن طريق تدريب مبرمج يعتمد على قدرات، وإمكانات المتدرب، أو تدريباً جماعياً تفرضه طبيعة التدريب.

ثالثاً: الأساليب العملية الفردية: ومنها ما يأتي:

- الزيارة الصفية: تعد الزيارات الصفية الميدانية من الأساليب المهمة في ميدان تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ويقف فيها المعلم المتدرب على موضوع التدريب في مكانه الطبيعي، وما يترتب على ذلك من إكسابه للخبرات المباشرة وتجارب الآخرين ويصحب المتدربين عادة في هذه الزيارات مدرب يوجه مسيرة الزيارة نحو تحقيق الأهداف، فالزيارة الصفية عملية تحليلية توجيهية تقويمية تعاونية مشتركة بين المشرف التربوي والمعلم وتهدف إلى مساعدة المتدربين

على تحسين ممارساتهم التعليمية ورفع مستواها في إطار مسؤولياتهم بوصفهم منظمين للتعلم وميسرين له.

- الاجتماع الفردي مع المعلم: ويكون ذلك عادة بعد الزيارة الصفية للمعلم، ويجب فيها على المشرف أن لا يتعجل في مناقشة الدرس مع المعلم بل يلزم على المشرف أن يبقى فترة وجيزة لوحده لترتيب أفكاره، وتوقع ردود فعل المعلم على الملاحظات، ومن ثم الاجتماع بالمعلم واختيار الكلمات المشجعة له وذكر نقاط القوة في درسه، من ثم يذكر المشرف النقاط التي يرى أن على المعلم ملاحظتها وتلافيها أو تحسينها ليكون درسه أفضل مستقبلا.

رابعاً: **الأساليب العملية الجماعية** ومنها ما يأتي:

1- الاجتماعات الجماعية مع المعلمين: ويتم فيها عمل اجتماع أو لقاء بين المشرف والمعلمين بغرض مناقشة بعض الأمور المرتبطة بعملهم وتحسين الأداء التربوي لهم، ويكون لكل اجتماع أو لقاء أهداف واضحة للمجتمعين قبل وقت عقده لتحقق الفائدة بشكل أكبر، ويمكن أن يكون اجتماع المشرف بمعلميه بشكل دوري لمناقشة أساليب وطرق تنفيذ الدروس، ولا يعد المشرف هو المصدر الوحيد للمعلومات والمقترحات بل يشارك بها كل من المعلمين على السواء مع المشرف التربوي ويكون دور المشرف التربوي هو التنسيق وضبط العمل، وعلى سبيل المثال ففي بداية العام الدراسي يفضل أن يجتمع المشرف التربوي بمعلميه لمناقشة أهداف المادة والطرق الفضلى لتنفيذ الدروس والاتفاق على أساليب التنفيذ المرغوبة .

2- المشغل التربوي (الورشة التربوية): نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة يعمل فيها المشتركون أفراداً وجماعات في وقت واحد متعاونين تحت إرشاد منسق من أجل تجريب أحسن طرق التدريس أو دراسة مشكلة تربوية مهمة أو إنجاز عمل تربوي محدد مثل تحليل محتوى وحدات دراسية أو إنتاج وسيلة تعليمية معينة في مادة أو وحدة معينة لصف معين أو التخطيط للقيام بإحدى التجارب.

ويتم فيه تقسيم المعلمين إلى مجموعات، كل مجموعة تتخصص بجانب من جوانب المشكلة تجتمع لمناقشته حسب الوقت المحدد، ومن ثم تخرج المجموعة بورقة مشتركة تعرض فيما بعد في اجتماع يضم كافة المعلمين والمشرفين المشتركين في الورشة لمناقشتها والاتفاق على توصيات معينة بشأنها، ويتم ذلك مع كل مجموعة لتنتهي الورشة بتقرير نهائي يتضمن التوصيات المقترحات حول موضوع الورشة لتعمم في الميدان التربوي للاستفادة منها ولتنفيذ ما جاء فيها.

- التعليم المصغّر: وهو أحد أساليب التدريب الذي يقوم على تقسيم العمل التعليمي إلى عدة مواقف صغيرة يقوم بها المتدرّب بنفسه مع استخدام كاميرات الفيديو وأدوات التسجيل؛ ليتعرّف المتدرّب أخطاءه؛ فيتلافاها في المرات القادمة، إلى أن يصل إلى درجة الإتقان.

4- الدرس التوضيحي (التطبيقي): هو نشاط علمي يقوم به المشرف التربوي أو أحد المعلمين المتميزين داخل أحد الصفوف العادية وبحضور عدد من المعلمين وذلك لمعرفة ملاءمة الأفكار النظرية المطروحة للتطبيق العلمي في الميدان أو التجريب طريقة تعليمية مبتكرة لمعرفة مدى فاعليتها أو شرح أساليب تقنية فنية أو استخدام وسائل تعليمية حديثة أو توضيح فكرة أو طريقة يرغب المشرف التربوي إقناع المعلمين بفاعليتها وأهمية تجريبها ومن ثم استخدامها، ويتضمن الدرس التطبيقي خطوات إجرائية وذلك على النحو التالي:

- الاجتماع بالمعلمين وإقناعهم بأهمية الدرس التطبيقي كونه عملية تربط بين النظرية والتطبيق.
- المشاركة المباشرة للمشرف في مراحل الإعداد والتنفيذ والتخطيط.
- التخطيط الجيد للدرس التطبيقي من حيث تحديد الأهداف والوسائل والنشاطات وأساليب التقويم.
- اختيار معلم كفء قادر على تحقيق أهداف الدرس بشكل فعال، وقد يقوم المشرف نفسه بأداء الدرس لحفز المعلمين على التطبيق والمشاركة.
- إعطاء الدرس بيئة تعليمية عادية غير مصطنعة وغير متكلف.
- تقويم الدرس تعاونياً يشارك فيه المشرف والمعلمون والمنفذ.
- متابعة نتائج الدروس التطبيقية للوقوف في مدى تأثيرها في الأداء الفعلي للمعلمين.

5. تبادل الزيارات بين المعلمين: أسلوب فعال مرغوب فيه يترك أثراً في نفس المعلم ويزيد من ثقته بنفسه ويطلق إبداعه خاصة إذا تمت العملية وفق ضوابط مناسبة ومخطط لها، ويمكن للمشرف التربوي عند استخدامه لهذا الأسلوب أن يلعب دوراً مهماً في نقل الخبرات بين المعلمين الذين يشرف عليهم حيث يحتفظ بسجل للمعلمين المتميزين الذين يمكن الاعتماد عليهم للمساعدة في تنمية زملائهم، فإذا لاحظ المشرف قصورًا في أداء بعض المعلمين بسبب نقص في معرفتهم أو مهاراتهم فيمكن ترتيب زيارة لهم إلى أحد المعلمين المتميزين بالتنسيق معه وبيان أهدافها والأساليب التي يرغب في تقديمها وعرضها للمعلمين الزائرين (عطيوي، 2001).

أهداف تبادل الزيارات بين المعلمين:

- تبادل الخبرات بين معلمي المادة الواحدة في أساليب التعليم وطرائق معالجة بعض الموضوعات وتوظيف بعض المهارات التوظيف السليم أثناء الشرح.
- تقويم المعلم عمله من خلال مقارنة أدائه بأداء الآخرين.
- تقريب وجهات النظر بين معلمي المادة الواحدة والمعلمين بوجه عام.
- تشجيع المعلمين على إبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم.
- تشجيع المعلمين المبدعين وتطوير ممارساتهم.

- تعميق فهم المعلمين واحترام بعضهم بعضاً.
- ومن أبرز ضوابط تبادل الزيارات الآتي:
- أن يكون المعلم المزار ذا مستوى فني متميز فعلاً، بحيث يتمكن من ترك الأثر الحميد المنشود في نفوس الزائرين.
- أن يوافق المعلم المزار على زيارة زملائه له دون أن تتسبب هذه الزيارة في عرقلة البرنامج المدرسي.
- أن يكون الهدف من الزيارة محدداً وواضحاً.
- أن يقوم المشرف التربوي بتوضيح الأسباب الكامنة وراء اختيار الهدف المنشود.
- أن تتم الزيارة ويخطط لها وفق خطة معدة سلفاً بحيث تراعي حاجات المعلمين الزائرين.
- أن يعقب الزيارة جلسة مناقشة بين المعلمين والزائرين والمعلم المزار حول فعاليات الحصة ومدى تحقيق أهدافها ومن ثم الخروج بالعديد من التوصيات التي من شأنها رفع مستوى أداء المعلمين مستقبلاً.

6. المنحى التكاملي: يستخدم في هذا النوع عدد متنوع من الطرق والأساليب كالاجتماعات والزيارات الصفية، والدروس التوضيحية، وغيرها من الطرق، ويمكن أن يستخدم المشرف هذه الطرق بشكل متكامل أو بعضًا منها حتى يكمل بعضها بعضًا من أجل تنمية كفايات المعلمين ومهاراتهم.

ويهدف المنحى التكاملي، إلى رفع كفاية الإشراف التربوي، وذلك من أجل تحسين العملية التربوية، وتحقيق نقلة نوعية في النظام التعليمي، والمشاركة والتفاهم في متابعة التطوير والإبداع في المدرسة.

إنّ المنحى التكاملي يعتمد على توظيف عدد من الأدوار والوسائط الإشرافية من أجل بلوغ هدف أو أهداف معينة. فهناك الدراسة الذاتية، وأوراق العمل وحلقات النقاش، والاجتماعات الفردية والجماعية، والزيارات الصفية وما يتلوها من اجتماعات بَعدية، والدروس التوضيحية الواقعية والمصورة، والبحوث الإجرائية، والبرامج التدريبية الصيفية والقصيرة، والحملات الإشرافية، والتقويم الذاتي، والمشاغل التربوية، والحقائب التعليمية، فيمكن استخدام هذه الأدوار والأساليب أو بعضها على نحو متكامل يتمم بعضه بعضاً، في سبيل تحقيق أهداف معينة.

وتتكون عملية الإشراف وفق المنحى التكاملي من أربع عمليات أساسية هي: التخطيط لتحقيق أهداف الإشراف في المستويات المختلفة اليومية والأسبوعية والشهرية والفصلية والسنوية. وتحديد محتوى مجالات الإشراف بما فيها تطوير المناهج وتحسين التعليم الصفي. والقيام

بالنشاطات الإشرافية المختلفة كالزيارة الصفية والنشرات والندوات والحملات الإشرافية. وتقويم عمليات الإشراف المختلفة، ويشمل ذلك المتابعة وتقديم التغذية الراجعة إلى من يعنيه الأمر.

وهناك أساليب تدريبية يمكن استخدامها في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة أشار إليها بعض الباحثين ومن هذه الأساليب التالي:

7. المحاضرة: عرّفها مرسي(1989) بأنها: "أسلوب تدريبي يستخدم الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم من قبل المدرّب إلى المتدربين". وتعد المحاضرة من أكثر الأساليب التدريبية شيوعاً واستخداماً؛ نظراً لسهولتها تنفيذاً، وإدارةً، فضلاً عن تنظيمها لأعداد كبيرة من المتدربين بصورة اقتصادية. وتحدد المحاضرة بفترة زمنية محددة يعقبها فترة للمناقشة العامة فيما قُدّم من أسئلة، ثم استفسارات المتدربين. وهي مناسبة لمناقشة مثل موضوعات التدريب، وتستخدم عندما يكون الهدف من التدريب اكتساب المتدربين بعض المعلومات الأساسية عن التدريب مثلاً، وعندما يكون المدرّب هو مصدر المعلومات، أو عند إلقاء تعليمات مهمة لموضوع معين. وهذا الأسلوب يوفر الوقت والجهد والمال.

8. المناقشة: عرّفتها رواس (2002، 26) بأنها: "عبارة عن طريقة لدراسة موضوع ما وإيضاح زواياه من خلال الآراء والتفكير التعاوني وتبادل الخبرات بين المتدربين والمدرّب". وللمناقشة أسلوبان هما (المناقشة الموجهة أو المنظمة) و (المناقشة الحرة أو غير المنظمة) وهي أسلوب مناسب لتحسين الفهم وتعميقه من خلال الحوار المفتوح بين المدرّب والمتدربين حول موضوعات معينة لفهمها، ويتيح هذا الأسلوب حرية تبادل الآراء بين أفراد المجموعة، وبين المتدربين ككل والمدرّب.

9. الندوات: ويُعد هذا الأسلوب من الأساليب المفضلة في الدورات التدريبية؛ لأنه يتميز بتفاعل المعلمين المتدربين مع الأساتذة المدرّبين، والاندماج معهم؛ حيث تُعد المناقشة هي أساس هذا الأسلوب من خلال التبادل اللفظي المنظم، والتعبير عن الأفكار بين المدرّب، والمعلمين المتدرّبين، وبالتالي ينقل هذا الأسلوب هؤلاء المعلمين المتدرّبين من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي، وذلك لإبداء الرأي، والمقترحات، وتقديم بعض الحلول لحل المشكلات المطروحة (راشد، 2001).

10. دراسة الحالة: عبارة عن تقديم حالة لمجموعة صغيرة من المتدربين، يتم فيها مناقشة ردود الفعل حولها وتحليلها وتسجيلها وتعميم الحلول التي تم التوصل إليها على الحالات الخاصة، ويقوم المدرب بتوزيع التوصيات وتقدير الحالة على المتدربين فيحصلون من خلالها على التغذية الراجعة اللازمة (شريف وسلطان، 1983).

وباستخدام هذا الأسلوب يقوم المتدرّبون بتحليل الموضوعات المعروضة عليهم ويبدون فيها الرأي، ويستكشفون ما وراءها من مبادئ ويعد التدريب العملي بذلك من أهم وسائل التدريب فعالية وأعظمها أثراً، ولذلك ينبغي أن يعطى وزناً كبيراً عند تنظيم برامج التدريب وإدارتها، كما أن تدريب المعلمين القائم على أسلوب حل المشكلات يُعد أسلوباً فاعلاً في تنمية الجانب العقلي للطلاب. ويمكن للمعلمين بعد تدريبهم على هذا الأسلوب أن يفيدوا الطلاب في اكتسابهم أساليب سليمة في التفكير، وكذلك تنمية قدراتهم على التفكير التأملي والعلمي، وكذلك حب الاستطلاع والاكتشاف، وتفسير البيانات بطريقة منطقية (معوض وعبد الحليم، 2003).

11. التدريب العملي: وهو تطبيق عملي للمعارف، والمهارات عملياً للوصول لدرجة الإتقان من خلال المحاولة والخطأ، حيث إنه يتم من خلال ممارسة العمل بشكل مباشر وفق الخطوات التي صممها معدو البرنامج التدريبي، أو عن طريق المحاكاة، والمشاهدة، ويتم غالباً في مراكز التدريب، والورش، والمعامل، والمصانع، والحقول فهو تمثيل حقيقي للواقع العملي، وهو إما أن يكون تدريباً ذاتياً تتم فيه عملية التدريب بصورة فردية، وعن طريق تدريب مبرمج يعتمد على قدرات، وإمكانات المتدرب، أو تدريباً جماعياً تفرضه طبيعة التدريب (الشاعر، 2005).

ويعد التدريب العملي بذلك من أهم وسائل التدريب فعالية وأعظمها أثراً، ولذلك ينبغي أن يعطى وزناً كبيراً عند تنظيم برامج التدريب وإدارتها، كما أن تدريب المعلمين القائم على أسلوب حل المشكلات يُعد أسلوباً فاعلاً في تنمية الجانب العقلي للطلبة. ويمكن للمعلمين بعد تدريبهم على هذا الأسلوب أن يفيدوا الطلبة في اكتسابهم أساليب سليمة في التفكير، وكذلك تنمية قدراتهم على التفكير التأملي والعلمي، وكذلك حب الاستطلاع والاكتشاف، وتفسير البيانات بطريقة منطقية (معوض وعبد الحليم، 2003).

ويذكر شريف وسلطان (1983) بأنه في هذا التدريب يقوم المدرب بأداء عمل معين أداءً عملياً سليماً أمام المتدربين، موضحاً لهم كيفية الأداء والعمليات ويشترط أن يكون المدرب خبيراً متمكناً؛ ليقوم بتوجيه المعلومات والأعمال إلى المستوى المطلوب.

12. العصف الذهني (استمطار الأفكار): ويُستخدم هذا الأسلوب لتدريب مجموعة صغيرة من المتدربين ما بين (5-12) متدرباً بحيث يشارك المتدربون في نقاش مباشر لحل مشكلة معينة، وذلك من خلال طرح أفكار، وآراء وليدة اللحظة وتسجيلها دون وجود تقويم لها في تلك اللحظة، مما يتيح للمشارك طرح العديد من الأفكار لعدم وجود مانع يعيقه بهدف الوصول لحل مشكلة مطروحة، أو معالجة موقف ما .(عبد السميع وحواله، 2005).

الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين وتنميتهم أثناء الخدمة.

أشارت طاهر (2010) إلى بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين والتي تتلخص بالتالي:

أولاً: التنمية المهنية للمعلمين المبتدئين:

وذلك بتهيئة المعلمين المبتدئين وتطوير مفاهيمه من خلال:

توضيح مفهوم المدرسة ودورها كمؤسسة لها مكانتها في المجتمع.

تعريفه بأدواره المتعددة وواجباته.

توعيته بالفروق الفردية لتلاميذه ومساعدته في التعرف على مفهوم الموهبة.

مساعدته في تنمية مهارات النقد الذاتي عند تقويمه لطلابه من خلال التغذية الراجعة لنتائج التقويم.

تدعيم النواحي الدينية والأخلاقية عند الطلاب.

ثانياً: التنمية المهنية داخل المدرسة: من خلال رصد واستهداف المعرفة الداخلية متمثلة بخبرات المديرين وحصيلة برامج التدريب والتطوير، واكتساب وتنمية معارف جديدة، ومشاركة المعلمين بتطوير الأهداف والاستراتيجيات وأساليب التدريس وتنمية القدرات الإبداعية من خلال الرؤية المشتركة لإنتاج طرق جديدة في التفكير. أما فوائد هذا الاتجاه فهي:

- إصلاح التعليم عن طريق تنمية المعلم.
- الاهتمام بتدريب المعلم داخل المدرسة والتقويم المستمر لهذه العملية.
- رغبة المعلمين واقتناعهم بفكرة التنمية المهنية ومدى حاجتهم لها.
- ثالثاً: التنمية المهنية عن بعد:
- تعتمد هذه العملية على مبدأ التعلم والتدريب عن بعد وتهدف إلى :
- التحرر من قيود الزمان والمكان.
- الجمع بين العمل والتعلم معًا.
- توفر النمو المهني في مواقع العمل.
- إتاحة الفرصة لتطوير المهارات .
- تحقيق تعليم وتدريب اكثر فاعلية واقل تكلفة وكثر مرونة.
- شمول أكبر شريحة من المعلمين.

رابعاً: التنمية المهنية باستخدام بحوث الأداء: وهي برامج للتنمية المهنية يصممها المعلمون أنفسهم وتعتمد على فكرة التعلم الذاتي وأسلوب حل المشكلات عن طريق استقصاء في المحتوى الذي

يركز على جهود تحسين جودة المدرسة ومستوى أدائها.

خامساً: تنمية القيادات التعليمية: هناك عدة معايير تتفق عليها معظم الدول لاختيار القيادات التعليمية القادرة على رفع مستوى التعليم ومواكبة التطور فيه، ومنها:

المؤهل العلمي الجامعي.

الإلمام بمهارات الحاسب الآلي.

حسن السيرة والسلوك والمظهر العام.

الكفاءة والخبرة.

لقد تم خلال الأدب النظري استعرض مفهوم التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، والوقوف على مدى أهميته، لأنه يخاطب العقل بتنمية معارفه، ويخاطب الحواس بإكسابها المهارات اللازمة لها وخصوصًا في مهنة التعليم، ويخاطب الوجدان من خلال زرع السلوكيات المرغوبة ونبذ غير المرغوبة، فهو عملية متكاملة تتناول جانبي الحياة التعليمية؛ الأكاديمي الذي من خلاله يتزود المعلم بمعرفته وثقافته، والتربوي الذي يهتم بالنواحي النفسية والاجتماعية.

لأن المعلم هو أساس العملية التعليمية، ولأنه يلعب أدوارًا كثيرة في هذه المهنة كالدور التعليمي والتربوي والاجتماعي والإنساني، ولأن التدريب هو عملية مستمرة تتطور وتتأثر بكل ما هو جديد، فقد كان التدريب أثناء الخدمة متطلبا أساسا في مهنة التعليم، فالتطور التكنولوجي، وقصور التربية في إعداد المعلم، وعدم تكامل البرامج التدريبية كانت من الدواعي الأهم في تفعيل هذا النوع من التدريب.

إن الأهداف التي وضع من أجلها التدريب في أثناء الخدمة، هي أهداف تستحق أن نقف عندها، لذلك فقد تعمقت خلال الأدب النظري أن أذكرها من عدة مراجع، وخلصت إلى أن هذا النوع من التدريب يحسن من نوعية التعليم من خلال تحقيق التكامل بين أدوار العاملين في البيئة التعليمية، وأن إشراك المعلم في عملية التخطيط للتدريب وتنميته أكاديميًا ومهنيًا واجتماعيًا يزرعان فيه الثقة والقدرة على العطاء وأخذ مكانه الصحيح في العملية التعليمية. وللوصول إلى هذه الأهداف فقد ذكرت أساليب التدريب والتنمية المهنية والاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

الإسناد التربوي: (وزارة التربية والتعليم، مديرية الاشراف التربوي،2011)

يقوم المشرف التربوي حاليًا بثلاث وظائف أساسية مهمة وضرورية للنظام التربوي وهي:

1. تقييم أداء المعلم.
2. التفتيش الإداري أو ضمان جودة التعليم.

3. وتقديم التنمية المهنية لكادر المدرسة.

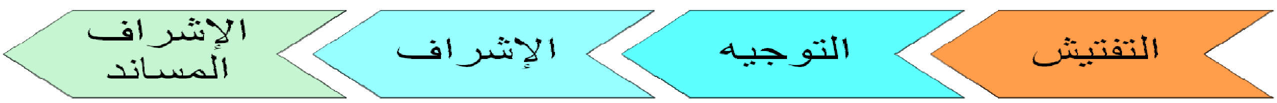
* غير أن القيام بهذه الوظائف من قبل جهة واحدة يشكل خللاً بنيويًا يعيق تحقيق كل منها على النحو المطلوب. ولإصلاح هذا الخلل، تبرز أهمية توزيع هذه الوظائف على جهات مختلفة. فتقييم أداء المعلم يصبح مسؤولية مجلس المدرسة؛ ويتم الانتقال من نظام الإشراف التربوي الحالي إلى أدوار ووظائف جديدة تتعلق بالتنمية المهنية القائمة على المدرسة، بحيث يكون هناك معلم مساند (Mentor) في المدرسة، ومشرف مساند على مستوى المديرية، يكون مقر عمله في مراكز الدعم لشبكات المدارس (Support Centers) أو "المكاتب الإشرافية"؛ والتفتيش التربوي المركزي ويعمل على ضمان نوعية التعليم المقدمة في المديريات.

سياق الانتقال إلى الإشراف المساند

* إعادة النظر في أدوار الإشراف التربوي لتنسجم مع تطور أدوار المعنيين في المدرسة (الطالب، المعلم، الإدارة)، من خلال برامج التطوير التربوي المطروحة ضمن المرحلة الثانية من التطوير المبني على اقتصاد المعرفة.
* توجه الوزارة نحو تعدد الجهات المعنية بتقديم التنمية المهنية.
* التحديات التي تواجه الإشراف التربوي بوضعه الراهن في تقديم الخدمة الإشرافية.
* الحاجة إلى لعب أدوار جديدة في عملية متابعة وتقييم التنمية المهنية المقدمة من مصادر خارجية.

من التفتيش إلى الإشراف المساند

* المفتش يتأكد من تعلم الطلاب واتباع المعلم للتعليمات
* الموجه يرشد المعلم إلى الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتحسين أدائه
* المشرف يوضح للمعلم جوانب الأداء التي تحتاج إلى تطوير
* المشرف المساند يعمل مع المعلم للنهوض بأدائه وتحسين تعلم الطلبة



* تختلف مهارات الإشراف عن مهارات الإسناد التربوي
* المشرف يرى الأمور من منظار مختلف عن منظار المعلم
* المساند التربوي ينظر للأمور من نفس منظار المعلم

مسوغات التغيير

* تتطلب ممارسة المشرف التربوي الحالي للأدوار التي تلبي حاجات تطوير المدرسة والمديرية، الانتقال إلى مفهوم الإشراف المساند الذي يتطلب تواجد مقدم الخدمة الإشرافية في أقرب ما يكون من متلقي الخدمة، وهو المعلم.
* كما يتطلب هذا الدور تخصيص وقت أكبر للعمل في المدرسة وعدم إهدار وقت الدوام الرسمي في الانتقال من وإلى المديرية يوميًا.
* وبدلاً من توجيه عمل المشرف الحالي إلى ضمان قيام المعلم بما هو مطلوب منه، يصبح التركيز على تقديم الدعم والمساعدة للمعلم لتمكينه من القيام بما هو مطلوب منه.
* فالإشراف المساند هو خدمة تربوية عامة وتخصصية تقدم للمعلم في إطار من الزمالة والشراكة والتعاون لمساعدته على النمو المهني وتمكينه من أداء عمله بشكل أفضل وبالتالي تحسين تعلم الطلبة.

آليات عمل الإشراف المساند1: (وزارة التربية والتعلم، قسم الإسناد التربوي،2011)

* ولتحقيق ذلك يتم تقسيم مدارس المديرية إلى شبكات للمدارس تضم كل منها من 10 إلى 15 مدرسة متقاربة جغرافيًا (ذكور وإناث، أساسي وثانوي)
* يتم اختيار إحدى مدارس الشبكة لتكون مركزًا للشبكة بحيث تتوفر فيها البنية التحتية الملائمة والمرافق اللازمة (قاعة للتدريب والاجتماعات، شبكة انترنت)؛ أو يتم اختيار أفضل مدرسة من مدارس الشبكة وتجهيزها بالمرافق والمعدات والموارد اللازمة.
* تصبح هذه المدرسة مركزًا لتقديم الدعم والإسناد التربوي لمدارس الشبكة
* يتم تخصيص إحدى غرف المدرسة لتكون مقرًا لمكتب الإشراف المساند
* يقوم قسم الإشراف التربوي في المديرية بتخصيص مشرف عام (إداري) لكل مدرسة بحيث لا يزيد نصاب المشرف العام الواحد عن خمس مدارس.
* يتم تحديد المشرفين العامين لمدارس الشبكة من مختلف التخصصات ما امكن ذلك، ومراعاة أن يتم تحديد مشرف من كل من التخصصات التالية (المباحث الانسانية، المباحث العلمية، الصفوف الثلاثة الاولى، المباحث الداعمة للتعلم كالرياضة والفن والموسيقى.)

آليات عمل الإشراف المساند 2

* يكون دوام المشرفين العامين لمدارس الشبكة في المكتب الإشرافي في مركز الشبكة، ويكون هذا المكتب مركز انطلاق لتقديم الدعم لبقية مدارس الشبكة، ولمدارس الشبكات الأخرى عند الطلب.

* يقوم المشرف الإداري بأداء دوره العام (الإداري) ضمن المدارس المخصصة لعمله الإداري العام. ويقوم بدوره التخصصي داخل مدارس الشبكة حسب الحاجة، وخارج مدارس الشبكة حسب الطلب وبتنسيق مع قسم الإشراف المساند في المديرية.
* يقوم المشرف الإداري بإعداد شبكة من المعلمين ذوي الخبرة (معلم مساند) في المدارس المخصصة لعمله الاداري العام، وذلك لمساعدته على تقديم الدعم والإسناد للمعلمين الذين يحتاجون هذا الدعم.
* يجتمع المشرفون المساندون لمدارس الشبكة يوميًا في نهاية دوام المدارس لمناقشة ما تم إنجازه، والتخطيط للعمل في اليوم التالي.

آليات عمل الإشراف المساند3

يكون المشرف العام للمدرسة التي يوجد فيها مركز الشبكة منسقًا لمجموعة مشرفي مدارس الشبكة، ويعمل بالإضافة لعمله الإشرافي العام والتخصصي كضابط ارتباط مع قسم الإشراف التربوي في المديرية. (يمكن اختياره من تخصصات الوفرة وليس الندرة وذلك لإتاحة المجال له لإنجاز الأعمال الكتابية والتوثيق والمراسلات والتواصل مع مجالس التطوير وتنسيق اجتماعاتها.)

آليات عمل الإشراف المساند 4

* يقوم المشرف التربوي بإجراء تحليل دوري للحاجات كأساس لشكل ومحتوى الدعم والإسناد المطلوب تقديمه داخل المدارس المخصصة لعمله الإداري بالدرجة الأولى، ويتم عند الحاجة وبالتنسيق مع منسق الشبكة طلب الدعم التخصصي من الزملاء المشرفين في الشبكة إذا توفر التخصص المطلوب. وإذا لم يتوفر التخصص المطلوب، يتم طلب الدعم من الشبكات الأخرى من خلال قسم الإشراف في المديرية.
* إذا كانت الحاجة لخدمات الإشراف من خارج الشبكة ملحة يجري التنسيق هاتفيًا مع رئيس قسم الإشراف في المديرية. أما في الأحوال العادية فيمكن الانتظار لموعد الاجتماع الدوري للمشرفين التربويين على مستوى المركز.
* يتم عقد اجتماع نصف شهري لجميع المشرفين في مديرية التربية لتقديم التقارير عن سير العمل، وتنسيق الخدمة الإشرافية المطلوبة من خارج الشبكة. ويمكن عقد الاجتماعات الطارئة في أي وقت بطلب من رئيس قسم الإشراف التربوي في المديرية.
* يتم عقد مجتمع تعلم لكافة المشرفين في المديرية مرة في الشهر لتبادل الخبرات والتخطيط لتطوير العمل الإشرافي العام والتخصصي.
* يتم عقد اجتماع سنوي على مستوى المملكة لمشرفي المبحث الواحد لتطوير العمل الإشرافي التخصصي.

آليات تنفيذ البرنامج

* يقوم المشرف الإداري لمركز الشبكة بالتعاون مع بقية مشرفي الشبكة ببناء قاعدة بيانات بالخبرات والكفايات التخصصية والتربوية العامة الموجودة من المعلمين المساندين على مستوى الشبكة للاستعانة بهم لتقديم الدعم للحاجات المشتركة.
* يقوم قسم الإشراف المساند بتجميع قواعد البيانات في الشبكات لبناء قاعدة بيانات شاملة للكفايات في مديرية التربية.

أدوار المساند التربوي على مستوى المدرسة

* المشاركة في تحليل البيانات ومخرجات تقييم تعلم الطلبة
* المساعدة على تحديد الحاجات
* المشاركة في وضع خطة المدرسة التطويرية
* تقديم الإسناد التربوي للمعلم من خلال نقل الخبرات والبناء عليها في مجالات التخطيط والإدارة الصفية والتعليم والتعلم والمناهج والتقييم.

أدوار المساند التربوي على مستوى الشبكة

* مستوى الشبكة:
* إنشاء وتيسير مجتمعات التعلم المهنية العامة والتخصصية للمعلمين ومديري المدارس ومساعديهم لنقل الخبرات وتطوير العمل.
* تطوير خطة الدعم والإسناد للحاجات المشتركة
* تنفيذ الدعم والإسناد والتنمية المهنية لمعلمي مدارس الشبكة حسب الحاجة والخطة المرسومة.
* تنسيق العلاقة مع المجتمع المحلي
* تيسير عمل مجالس التطوير وتنسيق اجتماعاتها ومتابعة تنفيذ توصياتها

أدوار المساند التربوي على مستوى المديرية

* مستوى قسم الإشراف في مديرية التربية:
* التنسيق مع قسم الإشراف التربوي لتقديم الخدمة التخصصية للمدارس الأخرى.
* وضع خطة لتطوير دعم المبحث بالتعاون مع بقية المشرفين المختصين بالمبحث.
* تحديد الحاجات المشتركة الخاصة بالمبحث على مستوى المديرية.
* العمل في فرق المداخلات العلاجية للمشكلات المزمنة والطارئة
* تقديم ومناقشة التقرير نصف الشهري مع رئيس القسم.
* المشاركة في وضع خطة المديرية في ضوء خطط المدارس.
* المشاركة في الحوارات حول بيانات نتائج المدارس.

* المشاركة في تحديد أولويات الدعم للمدارس.
* رفع تقارير دورية تتضمن أداءه الأسبوعي وملاحظاته واقتراحاته حول حاجات المدارس بشكل عام والمعلمين بشكل خاص.

مفاهيم الإسناد والفرق بينهما

(Mentoring & Coaching).

التوجيه (الإرشاد) Mentoring

* التوجيه (الإرشاد): عملية تقديم الدعم والرعاية لأي فرد أو جماعة على طول الطريق المؤدي من الحالة الراهنة إلى الحالة المرجوة، ومساعدة الفرد على تشكيل المعتقدات والقيم لديه بطريقة إيجابية .

التدريب الإتقاني Coaching

التدريب الإتقاني: مساعدة الشخص لتحسين وعيه وإدراكه بموضوع معين وذلك لتحقيق الأهداف من أجل تحسين الأداء، وهو عملية تمكين الفرد من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بعمل ما لم يكن بإمكانه القيام به من قبل.

ملخص يوضح دلالة حروف coaching.

الاختلاف بين التدريب الاتقاني والتوجيه (الإرشاد):

المجال	الإرشاد Mentoring	التدريب التقاني Coaching
التركيز	الفرد	الأداء
الدور	الميسر مع أي جدول أعمال	جدول أعمال محدد
العلاقات	ودية	تأتي مع الوظيفة
مصدر التأثير	الخبرة	الكفايات
المردود (الجدوى)	التأكيد/ التعلم (توكيد المفاهيم المسبقة وتعلم الجديدة منها)	العمل الجماعي / تحسين الأداء
مجال العمل	الحياة المهنية	المهمة ذات الصلة

المصدر: (وزارة التربية والتعليم ، مديرية الإشراف التربوي،2011)

أدوار المشرف المساند

	الدور	المهام					
المشرف المساند	ميسر	يقود النقاش	يطرح الأسئلة	يوضح ويقدم الأمثلة	يدير الوقت	يشجع المشاركة والتفاعل	يلخص النتائج
	مساند تكويني	يستعرض المهارة	يجزئ المهارة إلى خطوات	يستعرض الخطوات	يراقب التنفيذ	يتدخل للتعديل	يجيز المهارة
	مساند تربوي	يوفر شروط الخبرة	يقدم الدعم	يراقب اكتساب الخبرة	يقوم بالمداخلات الملائمة	يساعد المتدرب على الإفصاح عما اكتسبه	يهتم بما لدى المتدرب
	مستشار	يشرح السياق	يتبنى الارتباطات	يوفر بيئة آمنة للتعبير	يبين النقاش	يقدر التبعات	يحتاج إلى: الاستدراج،كسر الجليد، إدارة الصمت، طرح الأسئلة، التلخيص والتوضيح
	مقيم	يساعد على التقييم الذاتي	يبين نقاط القوة	يساعد على التعرف على الحاجات التطويرية	يبين مدى التقدم ويقدم التغذية الراجعة	يتحاور حول نتائج التقييم	يستخدم التقييم لإثارة الدافعية
	مرشد	يقدم الدعم بدون حكم قيمي	يقدم النصيحة النابعة من الخبرة ويرشد إلى التنمية المطلوبة	صديق يشارك النجاح والفشل	يوفر الثقة	يمكن الاتصال به	
	حكيم	متعاطف	مدرك للحدود والطاقات	مهني لا ينساق	واقعي يأمل بالممكن	يعرف لمن يتوجه عندما يتجاوز الأمر قدراته	

المصدر: وزارة التربية والتعليم/مديرية الاشراف التربوي

المتطلبات

المتطلبات الإدارية الإسناد التربوي (وزارة التربية والتعليم، مديرية الاشراف التربوي)

* يمكن تصنيفها إلى :
* التنمية المهنية: القيادة التربوية، قيادة التغيير، مواجهة ضغوط العمل، استراتيجيات التدريس الحديثة وغيرها.
* الأدوار والمهام: الإسناد التربوي، التدريب الإتقاني، تقييم التعلم، تيسير التعلم التخطيط المشترك.
* ضبط الجودة: إدارة الأداء، التوجه للنتائج، مجتمعات التعلم.
* الحوافز: المادية والسلم الوظيفي لجذب أفضل الكفاءات
* التشريعات التربوية والهيكلة الوظيفية : ما يتعلق بالهيكلة الداخلية لمديرية الإشراف ولأقسام الإشراف التربوي في المديريات ووصف مهام العمل والمؤهلات المطلوبة.
* تطوير آليات عمل المشرف التربوي
* بناء قاعدة بيانات للإشراف التربوي وبوابة الكترونية للإسناد التربوي

* تغيير الوضع اللوجستي
* تطوير عملية اختيار المشرف
* تفعيل التكنولوجيا

المتطلبات الفنية لحاجات الإسناد التربوي

* (التقرير النوعي).
* (دعم المساند التربوي للمعلم).
* (التقييم لكشف التحديات وتحسين التعلم).
* (الحوار حول البيانات).
* (ثقافة التعاون والشراكة).
* (التأمل الذاتي والحقيبة التراكمية).
* (توكيد الجودة وإدارة الأداء).

بناء القدرات حول :

* تحليل البيانات
* القيادة الموزعة
* مهارات الإسناد التربوي
* مهارات التدريب البنائي
* الاستقصاء التعاوني

متطلبات النجاح للإسناد التربوي

* دراسة احتياجات المعلمين الذين يتابعهم المساند وفقاً للأولويات الواجب مراعاتها بالنسبة للمعلم والمدرسة .
* تطوير خطة المدرسة وتحسينها وخاصة فيما يتعلق بالأهداف المتصلة بتعلم الطلبة وتحسين تحصيلهم .
* إحداث التغيير المأمول الذي يحتاج إلى المزيد من مهارات التدريب والمهارات القيادية الأخرى .
* مهام متصلة تماماً بأدواره الفنية والإدارية الداعمة والمساندة لمدير المدرسة والمعلم .
* استراتيجيات واضحة لتقييم عمل المعلم وأدائه والمرتبط بتحسن تعلم الطلبة وأيضاً وجود أدوات قادرة على قياس هذا الأداء.

تتطلب المرحلة الحالية الإسناد التربوي بإطار من الشراكة والتعاون والزمالة بين المشرف

والمعلم. وعلى المشرف التربوي أن يدرك أن المهارات الشخصية للتواصل أصبحت لا تقل أهمية في عمله عن المهارات الفنية والتخصصية.

لقد أصبح على المساند التربوي أن يمتلك المقدرة على الاستجابة للحاجات الشخصية والفريدة لكل من المعلمين الذين يقدم لهم الخدمة، وأصبح من الأنسب أن نستبدل مقطع سوبر (فوق) في supervision إلى كو(معا) فيco-vision وبات من الضروري التركيز على المفاهيم: الزمالة، التعاون، التضافر، التشاور لتحقيق الأهداف المشتركة.

الاستثمار الأمثل لتقنية الاتصال والمعلومات في العمل الإشرافي ومجموعات العمل والنشر والتواصل والتخطيط، وبناء قواعد البيانات المختلفة، وبناء بوابة إلكترونية تختص بالعمل الإشرافي.

سياسات التنمية المهنية:

التنمية المهنية هي دعم المعلمين بما يمكنهم من تحسين أدائهم ومهاراتهم، وقيمهم، وتطوير مقدراتهم؛ حتى يستطيعوا مساعدة جميع المتعلمين على بلوغ مستويات أعلى للتعلم والنمو، كما أنها تتيح لهم الفرص ليستطيعوا من خلالها تحويل النظريات إلى ممارسات فعلية داخل الفصول الدراسية، وهي عملية مستمرة لكشف الذات، والتأمل، ومعرفة نقاط القوة والضعف وتحديدها؛ لتعزيز الجيد منها، ومعالجة الخلل، ووسيلة لثراء الفكر، وزيادة المعرفة. ولقد أيقنت المؤسسات التعليمية بأهمية التنمية المهنية باعتبارها وسيلة لتحسين أدائها، وتميز طاقمها، إلا أن التفعيل غير المناسب لمجالاتها، وأساليبها من قبل بعض تلك المؤسسات أدى لعدم الاستفادة منها بفعالية، كما أن النظرة القائمة لدى البعض بأن الكم مصدر تميز بين الغير عمل على تجاهل الكيف، والجودة فيها، الأمر الذي أوجد غياب التخطيط الفاعل لبرامج التنمية المهنية، وضعف برامجها، وقلة جدواها.

مفهوم التنمية المهنية

لقد تعددت، وتنوعت التعريفات التي تناولت التنمية المهنية، وتطورت بحسب ما فرضته طبيعة العصر من تغيرات، ومستجدات، ورؤى، فلقد عرفها (الدريج، والجمل، 2005: 71) بأنها "مجموعة الخبرات التعليمية (الكفايات، والمهارات) التي يعيشها الفرد، والتي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمهنته)، وهي كل نشاط يزاوله الفرد، أو يتلقاه أو يشارك فيه، وتتجلى نتائجه بشكل إيجابي في اكتسابه لخبرة جديدة، أو تعديل سلوك، وتحديث خبرة سابقة لديه، وتطوير معارفه".

وعرفها المربي (Hixon & Tinzmann) في (الحارثي، 2006) "بأنها سلسلة متصلة مخططة، ومتكاملة من خبرات النمو الوظيفي والفردي، كما أكدا على أنها تعني العمل على تطوير مفاهيم جديدة للدور، وللبناء التنظيمي، وتأسيس علاقات تشاركية، ومساعدة الموظفين على الأخذ بعين الاعتبار الطرق الحديثة؛ للاستفادة من القوى البشرية، والوقت، والمكان، والمصادر الأخرى عند تطوير المهارات الفردية".

وهي "تلك العملية المنهجية التي تهدف إلى رفع مستوى كفاءة عضو هيئة التدريس، وإكسابه المعارف، والمهارات، والقيم اللازمة لتطوير أدائه إلى الأفضل، من خلال مجموعة من السياسات، والبرامج، والممارسات "(صادق، 2008).

وهناك اختلاف بين النمو المهني، والتنمية المهنية؛ فبرغم ما يوجد من ترجمة للمصطلح الإنجليزي Professional Development إلى "النمو المهني" و "التنمية المهنية" معًا إلا أن ثمة اختلاف كبير بين المصطلحين: فالنمو المهني قد يأتي نمواً طبيعياً ذاتياً تدريجياً، يستند على جهود المعلم كنوع من التعلم الذاتي، والذي تتطلبه طبيعة المهنة.

ويطلق مصطلح التنمية على مصطلح التدريب في بعض الاحيان ؛ فالتدريب يعني تكوين وصقل مهارات معينة في المتدرب عن طريق معلم أو مدرب، بينما تعني التنمية تشجيع المعلم على أخذ المبادرة، وتكوين الرغبة الذاتية في الارتقاء بالقدرات العلمية والتعليمية، ومساعدتهم في تنمية الوعي المهني اليقظ إلى جانب المناهج والمهارات المتصلة بعملية التعلم .

وتعرف التنمية المهنية بأنها "جهود منظمة ومستمرة وأنها عملية مقصودة، ومخطط لها" .(العجمي، 2008)." وهي عبارة عن أنشطة وبرامج ترفع من كفاءة الأفراد تركز على تطوير مهارات الأفراد ومعارفهم تساعد الأفراد على فهم وظائفهم وتلبية احتياجاتهم" (المحروقي، 2003: 14 –15)

أهداف التنمية المهنية للعاملين بالمؤسسة التعليمية:

لابد لأي برنامج تنموي يراد له أن يكون فعالاً على أعلى مستويات النجاح من أهداف واضحة محدودة وفق "الحاجات التنموية"؛ لأن تحديد الهدف التنموي هو المؤشر الذي يوجه النشاط والبرامج التنموية في الاتجاه الصحيح، وللتنمية المهنية أهداف كثيرة بحسب ما أوردت ذلك الأدبيات المختلفة كدراسة (المشيفري، 2002 ؛ المحروقي، 2003؛ الدريج، وجمل، 2005؛

العجمي، 2008؛ الهادي، 2010) ومنها :

1- رفع مستوى أداء الفرد عن طريق اكتسابه المهارات المعرفية، والعملية المستحدثة في ميدان عمله .
2- زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية، ومواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى.
3- تنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقديره لقيمة عمله، وأهميته .
4- زيادة الاستقرار التنظيمي.
5- وترسيخ روح الولاء للمؤسسة، وترجمة هذا الولاء بالعمل الجاد؛ لتحقيق الأهداف .
6- تقليل الحاجة للإشراف، والمتابعة، ورقابة الأداء من السلطة العليا، حيث تؤدي برامج التأهيل، والتدريب إلى التمكن في العمل، وتدفع العاملين إلى رفع كفايتهم ذاتيًا؛ إدراكًا منهم أنه كلما زادت الكفاءة زادت الإنتاجية، وقل التوجيه الروتيني المستمر .
7- ترسيخ مبدأ الرقابة الذاتية، إذ يقوم الفرد بالإشراف ذاتيًا على أدائه وتطويره .
8- تنمية الاتجاهات السليمة نحو المهنة، وفهم أهميتها الاجتماعية .
9- تقليل الفاقد من الوقت والجهد .
10- مساعدة الفرد في الكشف عن قدراته، واستعداداته، وميوله، واتجاهاته، والعمل على تنميتها وتطويرها .
11- استثمار التكنولوجيا الحديثة، وتوظيفها في عملية التعلم، وتجديد المعلومات، ومواكبة التطورات، والتقنيات الحديثة لدى أعضاء هيئة التدريس، وصقل مهاراتهم .
12- تدعيم سياسات الترقية الداخلي، ومساعدة العاملين على رسم وتخطيط مساراتهم الوظيفية .

المعايير العالمية للتنمية المهنية:

أولاً: تعزيز المعرفة في إطار المحتوى الدراسي من خلال :

- تقديم المساعدة اللازمة للقائمين على العملية التعليمية، وتمكينهم من اكتساب المعارف اللازمة، والمرتبطة بالمحتوى الدراسي، وتطبيقها في كافة المناحي الدراسية.
- تمكين المعلمين من مساعدة المتعلمين على تحقيق معايير المحتوى الدراسي بالمناهج المدرسية الرئيسية .

- استعراض ومراجعة مدى توافق محتوى التنمية المهنية مع معايير المحتوى الدراسي بالمناهج المدرسية الرئيسية، وأيضاً مع كافة أطر المجالات الدراسية الأخرى.

ثانياً: إدراك الاحتياجات المادية، والنفسية، والاجتماعية، والأكاديمية الخاصة بكل متعلم، والتحقق من توظيف القائمين على العملية التعليمية لمهارات تدريسية ملاءمة، بهدف تمكين المتعلمين من الاستفادة من قدراتهم من خلال:

- تعديل الاستراتيجيات التعليمية بناء على مدى درايتهم، ومعرفتهم بكيفية تعلم ونمو المتعلم.
- تخطيط وتصميم منهجيات واستراتيجيات مختلفة، بهدف دعم التطور الشخصي، والاجتماعي، والفكري لكل متعلم.
- تقديم المساعدة اللازمة للقائمين على العملية التعليمية، بهدف التعرف على قدرات ونقاط القوة لدى المتعلمين.
- احترام وجهات نظر، وقدرات، ومواهب المتعلمين.
- تخطيط وتصميم استراتيجيات تعليمية شاملة داخل الفصول الدراسية.
- تشجيع خلق بيئة تعلم، تهدف إلى تعزيز تعلم المتعلم، ودعم التفكير الناقد لديه.

ثالثاً: تمكين القائمين على العملية التعليمية من:

- مواكبة الأبحاث التعليمية المعاصرة.
- دمج أبعاد جديدة في المحتوى الدراسي وفي عملية التدريس.
- تعزيز تعلم المتعلم من خلال تقديم الخبرات الملائمة.
- تعزيز المهارات القيادية لديهم، وتوظفيها في مجتمع العملية التعليمية.

رابعاً: تشجيع القائمين على العملية التعليمية، لتطوير مهارات متنوعة في مجال تقييم الفصل الدراسي بالتالي:

- تطويع العملية التدريسية بناء على الملاحظات، التي يتم رصدها، وتحليل أعمال المتعلمين.
- اختيار، وتشكيل، وتوظيف، استراتيجيات تقييم لمتابعة تعلم المتعلمين.
- تطوير استرايتيجات تقوم على "معايير المحتوى الدراسي" بالمناهج المدرسية الرئيسية.

خامساً: التمكين من إدراج أساليب التعلم الجديدة في المناهج والفصول الدراسية:

- ربط عملية التعلم بعملية التدريس، وإدراج مفاهيم جديدة داخل ممارساتهم التعليمية.
- إجراء وتنفيذ تغييرات مرغوب فيها، بهدف تحقيق نتائج تعلم المتعلم.

سادساً: توفير الدعم المتواصل للمعلمين في إطار المناخ المدرسي (محمد، 2010).

الجودة في التنمية المهنية:

إن التنمية المهنية وسيلة لتحقيق أهداف يُراد منها التحسين والتطوير، وتقدم العملية التعليمية، ولذا كان لا بد من تجويد العمل فيها تحقيقًا لتلك الأهداف، وتجويد العمل بها يتطلب حُسن التخطيط لها، وتنظيمها، وتنفيذها، ومتابعتها، وتقويم العائد منها، وحتى يتحقق ذلك كان لا بد من إدارات المؤسسات التعليمية أن تعمل على تحقيق الجودة في برامج التنمية المهنية، ويقصد بالجودة: انتقاء الجيد والفاعل من برامج التنمية المهنية بما يخدم احتياجات أفرادها، ومتطلبات العملية التعليمية التعلمية، ومستجدات العصر.

شروط التنمية المهنية:

لا بد عند تصميم برامج التنمية المهنية من مراعاة التالي، (صادق، 2008) :

- تحديد الاحتياجات التدريبية
- تحديد أهداف البرنامج
- اختيار المتدربين
- تحديد مكان وزمان التدريب
- التصميم التنفيذي للبرنامج
- إعداد المادة التدريبية
- اقتراح أساليب التدريب المناسبة
- اختيار الوسائل التعليمية
- إدارة التدريب والمدربون
- وضع ميزانية التدريب

عوامل نجاح التنمية المهنية داخل المؤسسة التعليمية:

1- مناخ المؤسسات التعليمية: يعتبر مناخ المؤسسة التعليمية عاملاً مهمًا لنجاح التنمية المهنية؛ لكون المؤسسة في أساسها قائمة على العلاقات الإنسانية، وتفاعل الزملاء فيما بينهم، ولأن درجة التغيير ترتبط بشدة بالحد الذي يتفاعل به المعلمون مع بعضهم البعض، والذى يقدمون به المساعدة الفنية لبعضهم البعض، لذا كان لا بد من تهيئة المناخ المناسب الذي يساعد على انسجامهم لينتقل أثر التعلم بينهم بسلاسة ويسر، فالمناخ الاجتماعي غير المنظم، وغياب العلاقات الإنسانية في المؤسسة لا يحقق الأهداف المرجوة من التنمية المهنية، ذلك لأن من ضمن برامج التنمية المهنية العمل في مجموعات، والاشتراك في الورش التدريبية المختلفة، فكيف سيتحقق ذلك ما لم يكن هناك مناخ مدرسي منظم وقائم على تبادل الاحترام، والتقدير، وحب الإنجاز والتطوير.

2- القيادة والدعم: الدعم الفعال الذي يقدمه المدير / المشرف يعد أمراً حيوياً لنجاح أي جهود نحو التغيير والتطوير، حيث تشير الأبحاث إلى أن المعلمين يثبتون تحسناً أفضل في برامج التنمية المهنية التي يدعمهم فيها المديرون / المشرفون، ويكون التغيير واضحاً، وثابتاً في سياسات المعلمين، وهذا يتطلب أن يتولى الإداريون في مواقع التحسين الناجحة أدوارهم القيادية بجدية، ويقدمون الإرشادات المطلوبة لإشراك المعلمين في الممارسات الجديدة. وتوظيف المعلمين الناجح للمهارات الجديدة، يحدث بشكل كبير عندما يبذل الإداريون جهوداً كبيرة ومستمرة، لتنفيذها (محمد، 2010).

3- توفير الوقت اللازم للتنمية المهنية للمعلمين: تدعو بعض المنظمات التعليمية العالمية إلى تخصيص ربع وقت عمل المعلم على الأقل للدراسات المهنية، والعمل التعاوني، ولا يجب أن تكون أياماً منفصلة أثناء ساعات العمل، ولكن يجب أن يصبح جزءاً لا يتجزأ من عمل المعلم اليومي، ليدرك أهمية التنمية المهنية، ودورها في صقل قدراته، وأدائه.

نموذج للتنمية المهنية على مستوى المؤسسة

إن إعداد نموذج للتنمية المهنية على مستوى المؤسسة، يتطلب قيام إدارة المؤسسة التعليمية بالتخطيط له أولاً، وذلك باتباع التالي:

أولاً: تشكيل وحدة للتنمية المهنية: على أن تحوي فريق عمل معدّاً، وذا دراية بأهمية التنمية المهنية، وتمثل هذه الوحدة نواة لنشر ثقافة التنمية المهنية في المؤسسة، حيث يتم فيها تخطيط، وتنظيم، وتنفيذ، ومتابعة، وتقويم برامج التنمية المهنية، وتنطلق منها استراتيجيات تفعيل كافة مجالات التنمية المهنية استنادًا إلى حاجات ومتطلبات الأفراد بالمؤسسة من ناحية، وواقع وإمكانيات المؤسسة من ناحية أخرى. ويتبع هذا الإجراء التالي:

- دراسة الأشكال المختلفة للهيكل التنظيمي، والأسس التي يبنى عليها.
- تحليل أهم العوامل المؤثرة على تشكيل الهيكل التنظيمي (حجم المؤسسة –التخصصات – الكفاءات)
- توضيح العلاقة بين أهداف التنمية المهنية، والهيكل التنظيمي .
- تحديد مسؤوليات الأفراد، ووظائفهم الإدارية، والإشرافية في الهيكل التنظيمي .
- الاسترشاد بأنواع مختلفة للهيكل التنظيمي بالاستعانة بشبكة المعلومات الدولية .

ثانيًا: تحديد أهداف التنمية المهنية :

إن تحديد أهداف التنمية المهنية يتطلب القيام بالأنشطة الفرعية التالية :

- تحليل واقع المؤسسة وإمكاناتها، ومجالات التنمية المهنية التي يمكن استثمارها .
- دراسة أهم توجهات ثقافة المؤسسة المعاصرة، وما يواجهها من تحديات .
- تحليل رؤية، ورسالة المؤسسة ومدى ارتباطها بجوانب التنمية المهنية .
- تحليل حاجات المتعلمين، وجوانب القصور في أدائهم (ضعف القراءة – صعوبات التعلم عدم الدافعية – عدم الانشغال في التعليم – عدم القدرة على استخدام التقنيات).
- اقترح أهدافاً قريبة المدى وأخرى بعيدة المدى للتنمية المهنية .
- استرشد بنماذج للتنمية المهنية من خلال الإنترنت .

ثالثًا : تحديد متطلبات التنمية المهنية من الموارد :

إن تحديد متطلبات التنمية المهنية من الموارد يتطلب القيام بالأنشطة الفرعية التالية:

- القيام بحصر موارد المؤسسة المادية (الأجهزة – المختبرات – المكتبة – مركز مصادر التعلم).
- دراسة موارد المؤسسة البشرية (التخصصات – الكفاءات – المهارات) .
- البحث عن الموارد الخارجية التي يمكن الاستعانة بها (الوزارة – المنطقة – أولياء
- الأمور – المؤسسات الأخرى ...) .
- تحدد طرق، وأساليب التواصل مع الجهات الداعمة (المكاتبات الرسمية – العلاقات
- الإنسانية – الإعلام – الإنترنت) .
- تقدير متطلبات التنمية المهنية من الموارد: المادية، والبشرية، مستعينًا ببعض النماذج والتجارب السابقة.

رابعًا : تخطيط برامج التنمية المهنية :

- إن تخطيط برامج للتنمية المهنية يتطلب القيام بالأنشطة الفرعية التالية :
- تحليل واقع الممارسات المهنية في المؤسسة، وتحديد حاجات الأفراد للتنمية المهنية.
- دراسة أهم المجالات التي يمكن أن تدور حولها برامج التنمية المهنية في ضوء حاجات: المديرين، والمعلمين، والمتعلمين من المعرفة التربوية، والبحوث الإجرائية، وملفات الإنجاز مشكلات يعاني منها المتعلمين.
- اختيار الأسلوب المناسب لتحديد الكلفة المادية للبرامج، وكذلك التخطيط الزمني المناسب لها.
- تحليل بنود الصرف ومجالاتها بالتنمية المهنية .
- تحديد الكوارد والكفاءات البشرية المطلوبة، لتنفيذ البرامج .
- بحث الأساليب المناسبة لتنفيذ البرامج .
- التنبؤ ببعض الصعوبات، التي يمكن أن تواجه تنفيذ هذه البرامج .
- تقديم بدائل في صورة حلول لهذه الصعوبات .

خامسًا : تقويم ومتابعة التنمية المهنية :

إن تقويم ومتابعة التنمية المهنية، يتطلب القيام بالأنشطة الفرعية التالية :

- تحديد المجالات المطلوب تقويمها بدقة .
- تحديد مداخل التقويم المختلفة، ومدى ارتباطها بأهداف التنمية المهنية .
- وضع معايير واضحة، لتقييم أداء التنمية المهنية .
- استخدام أدوات مناسبة، لتقييم مخرجات التنمية المهنية .
- تحليل مقترحات الأفراد، لتحسين أداء التنمية المهنية .
- بحث جوانب التميز والإخفاق في أداء التنمية المهنية .
- تقديم أدلة تبين مدى التحسين في أداء المدراء، والمعلمين، والمتعلمين بالمؤسسة التعليمية.
- تقديم حلولٍ مناسبة لعلاج الإخفاق ومتابعة التطور، والتحسن (محمد، 2010)

سياسات التنمية المهنية في وزارة التربية والتعليم في الأردن

أظهرت التحليلات التي أجرتها وزارة التربية والتعليم في الأردن مؤخرًا أنه بالإضافة إلى الأسباب الاقتصادية والسياسية عالية المرتبة التي قد تنشأ لدى بلد عند تنمية سياسات المعلمين ، فإن هناك أيضًا عدداً من الأسباب التعليمية البحتة التي تفسرالاهتمام الحالي للسياسة وأطر الاستراتيجية الشاملة ذات الصلة بالمعلمين. وإن تقرير المركز القومي للبحوث التربوية والتنيمية

المميز (2005) يشير إلى الأسباب الملموسة التالية:

- أصبحت الحاجة إلى ضمان مستقبل إمدادات المعلمين أكثر وضوحاً في ظل الظروف الراهنة التي تفتقد فيها مهنة التعليم الجاذبية والقدرة على دفع الناس للعمل في مجالها في معظم البلدان.
- عندما يكبر أعضاء هيئة التدريس الحاليين ينقص المعلمين تدريجيًا، فتصبح هناك مشكلة حقيقية في المجتمع، ولذلك هناك حاجة واضحة إلى ما يلي :

1. ينبغي أن نركز على المعلمين الشباب من ذوي المهارات المحدثة مع استخدامهم الأفكار الجديدة في المجال مما يدع لديهم القدرة على تجديد كبير في المدارس.
2. أدى انخفاض جودة المدارس بالتعليم باعتبارها مهنة غير جذابة مما أفقد مهنة التعليم تأثيرها في بناء أسس حياة الأجيال القادمة، وهو إنخفاض حاد في جودة المدارس قد يصعب عكسه.

في هذا السياق الدولي ، فإن الهدف العام لإطار السياسة والاستراتيجية في الأردن هو ربط ودمج إعداد المعلمين المستقبلي (التنمية المهنية)، وتوظيفهم وسياسات وممارسات المسار الوظيفي لهم ليتسنى :

- جعل مهنة التعليم خياراً جذاباً من خلال توضيح وتحديث سياسات توظيف المعلمين وتنمية مسارهم الوظيفي مما يتضمن تحسينات على مستوى الاختيار والتوظيف. وكذلك الحرص على المحافظة على الكفايات الموهوبة من المعلمين داخل النظام. وكذلك التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالمعارف والمهارات من خلال:

  أ) إنشاء تدريب قبل الخدمة معتمد ومعترف به دولياً يكون قادراً على إعداد معلمين مؤهلين للنظام.

  ب) ترشيد السياسات والممارسات للتدريب قبل الخدمة الحالي حتى نصل إلى إطار مسار وظيفي للمعلمين منظم تنظيماً جيداً.

  ج) بناء نموذج تنمية مهنية مستدامة فاعل يضمن فرص تعليم طول الحياة من خلال بيئة تعليمية منفتحة وديناميكية في جميع المدارس.

- إنشاء سياسة تحليلية تنموية مستدامة ومستقرة ، ونظام تقييم ومتابعة في مجال سياسات المعلمين الشاملة وآلياتهم التنفيذية الملموسة. وهذا يعني بشكل ملموس إنشاء مجموعة من المؤشرات النوعية الفاعلة والهيكليات المؤسسية التي تراقب و تقيس الإنجازات أثناء تنفيذ توجيهات السياسة المذكورة أعلاه.

إن هدف الوزارة الرئيس في هذه المرحلة هو "وضع وتنفيذ سياسات المعلمين الشاملة". فمن

الواضح أنه مع إطار السياسة والاستراتيجية الجديد فإنها ستكون في الخطوط الأمامية من التطورات الدولية الأكثر تقدما في المجال ومثالاً جذاباً للمنطقة.

وفي الوقت نفسه، فإن هذه الرؤية الجديدة لنوعية الموارد البشرية للتعليم هي جزء لا يتجزأ من السياسة الحالية التي ستسهم في جدول أعمال الإصلاح الشامل في الأردن. فإن نوعية جيدة من المعلمين والتعليم تعني في واقع الأمر نوعية أفضل من الخدمات التعليمية بصفة عامة ، وتعليم أفضل داخل الصفوف الدراسية. فإننا لا يمكن رفع أداء الطلاب دون وجود معلمين ذوي كفاية ودافعية عالية. ومن حيث المبدأ، فإنه على قوى التغيير الرئيسة في أي عملية تطوير تربوي إشراك وإلزام الموارد البشرية بشكل مباشر . وهذا يعني أكثر من مجرد شعار المعلمون أولاً.

التحولات الرئيسية التي ينطوي عليها إطار السياسة والاستراتيجية الجديد

وفقا لوثائق السياسة الوطنية الأكثر حداثة وسياسة التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية ، فإن السياسات على مستوى القطاع التربوي والاستراتيجيات ذات الصلة بالمعلمين ومهنة التعليم يجب أن تتكيف مع التحديات المستقبلية للمجتمع والنظام التربوي واحتياجات الأفراد للوصول إلى تعلم أفضل من خلال النظام. ولهذا فإن الغاية بعيدة المدى لإطار السياسة والإستراتيجية الجديد هي زيادة الجودة الشاملة للتعليم في الأردن عن طريق إنشاء آليات وأدوات للمعلم ونموذج تعليم منفتح ومرن. وكذلك عبر تحفيز دافعية المعلمين لتنمية مهنيتهم ورفع مستوى أدائهم داخل الصف.

التحولات الرئيسية التالية في السياسات المرتبطة بالمعلمين والتعليم ضرورية التغيير:

مجال إعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً:

- التحول التدريجي من نظام التنمية المهنية القائم على مجرد التزويد الاعتيادي supply-driven إلى واحد منفتح وموثوق بناءً على الاحتياج demand-driven، استنادًا إلى متطلبات المعلمين والاحتياجات الحقيقية.

- التحول من التنمية المهنية القائمة على المدخلات ، حيث كان التركيز موضوعاً على جانب الوفرة (أي منهج التدريب، والمعدات، والمواد المستخدمة، وتوفير التدريب، ونوعية المدربين، وما إلى ذلك) والمخرجات القائمة على نهج ، يكون التركيز في معظمه موجهاً نحو تحقيق نتائج ملموسة في عمليات التنمية المهنية (أي ما اكتسب المعلمون أثناء عملية التنمية المهنية من المعارف الجديدة والمهارات والمواقف والمهنية التي يمكن أن تطبق داخل الصف)

- التحول نحو تدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة بشكل متكامل ، وكذلك نموذج التنمية المهنية المستدامة التي يلبي أهداف الدولة الإستراتيجية والاحتياجات الفردية للمعلمين .

- انفتاح نظام التنمية المهنية نحو جهات تنفيذ التنمية المهنية المتعددة (عامة وخاصة) للحصول على عروض ومحتوى تنمية مهنية مبني على معايير وشروط واضحة وضعتها وزارة التربية والتعليم.

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس سوف يؤدي تدريجيًا إلى تنمية مسارهم الوظيفي.

مجالات توظيف المعلمين وتنمية مسارهم الوظيفي:

- الانتقال من النظام الحالي غير المنظم وغير المترابط بممارسات توظيف المعلمين إلى سياسة توظيف متكاملة وفاعلة.

- إنشاء مسار وظيفي واضح لجميع المعلمين ناتجاً عن دمج جميع الجوانب المتصلة بتنمية مهنية المعلمين، وتوظيفهم وتنمية مسارهم الوظيفي بشكل متناسق مع الرتب ونظام الرواتب، ومحفزاً للمعلمين، ويمكن تنفيذه من قبل وزارة التربية والتعليم.

هذه التحولات تنسجم مع متطلبات وثائق السياسة التربوية الوطنية الحالية في المملكة الأردنية الهاشمية ، وكذلك مع أهداف ومخرجات مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE II).

مراحل إطار التنمية المهنية المستدامة. سيتكامل إطار التنمية المهنية المستدامة مع أنواع إحتياجات النظام التعليمي التالية:

(أ) الاهتمامات والاحتياجات والتوجهات الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم.
(ب) الاحتياجات الفردية ومجموعة المعلمين.
(ج) احتياجات المدرسة والمجتمع.

وستغطى هذه الاحتياجات بمراحل إطار التنمية المهنية المستدامة الجديد:

(1) تقديم تدريب أثناء الخدمة حسب التزويد الإعتيادي (supply-driven) {أي المواضيع العامة والمتخصصة والمناهج الموجهة}، والتزويد بناءً على الإحتياج (demand-driven)
(2) التركيز على نشاطات التنمية المهنية في المدرسة وهي كل النشاطات التي يقوم بها المعلمون في مدارسهم تحت نظام التقييم والمتابعة والتخطيط الرسمي. فعلى سبيل المثال من هذه النشاطات: مشاركة الخطط التطويرية ، والبحوث المدرسية وانعكاسها على التعليم،

والتدريب القائم في المدرسة، والمشاركة في اللجان الوطنية لتنمية المناهج أو مجالات أخرى.

(3) تقييم المعلمين سنويا" حسب النتائج الملموسة وأداء المعلمين في نشاطاتهم اليومية .

نظام الساعات المعتمدة للتنمية المهنية المستدامة. بحلول عام 2010، سيعرض إطار التنمية المهنية المستدامة نظام ساعاته المعتمدة الأساسي. وسوف تحدد الساعات المعتمدة كمية الحد الأدنى من نشاط من نشاطات التنمية المهنية المستدامة الممولة من الدولة كما هو معرف في إطارها. ويشار إلى تدريب المعلمين خلال خدمتهم ، والتنمية المهنية المعتمدة على المدرسة، وأداء المعلمين حسب التقييم السنوي. ولذلك فإن الحد الأدنى من الساعات المعتمدة يمكن تراكمه عند المعلمين من خلال حضورهم برامج التدريب أثناء الخدمة، أو نشاطات التنمية المهنية في المدرسة، أو الحصول على علامة نهائية في إطار تقييم المعلم السنوي. وسوف تضاف الساعات المعتمدة إلى ملفات التنمية المهنية المستدامة الشخصية لكل معلم. وسوف يتم تخزين المعلومات المتعلقة بالتنمية المهنية المستدامة في قاعدة بيانات وطنية لتنمية مهنية المعلمين المستدامة في الأردن.

ويمكن للمعلمين تحصيل أكثر من الحد الأدنى المطلوب من الساعات المعتمدة في خمس سنوات ضمن برامج أو دراسة على نفقتهم الخاصة، أو بناءً على منح وطنية أو دولية. وسوف يتم أخذ هذا الأمر بالحسبان في إطار المسار الوظيفي وكذلك سينعكس على سلم الراتب العام للمعلمين.

التدريب أثناء الخدمة.

هيكلية مكونات تدريب أثناء الخدمة للتنمية المهنية المستدامة: التوجه نحو التزويد الاعتيادي (Supply-driven) والتزويد بناءً على الاحتياج (Demand –driven)**.** يتمحور التدريب أثناء الخدمة للمعلمين على فئتين: (أ) التزويد الاعتيادي. (ب) التزويد بناءً على الاحتياج. ويحدد التزويد الاعتيادي من قبل وزارة التربية والتعليم لتعزيز مصالحها وأهدافها الإستراتيجية. (أما التزويد بناءً على الاحتياج فيهدف إلى تشجيع المبادرة عند المعلمين في تحليل احتياجاتهم التدريبية الخاصة والاهتمامات الفردية والبحث عن تدريب أثناء الخدمة الملائم لها.

هيكلية التزويد الإعتيادي والتزويد بناءً على الاحتياج في التدريب أثناء الخدمة. استخدام النظام الأوروبي لتحويل الساعات المعتمدة (كل ساعة معتمدة تعادل 25 ساعة تدريب أو اتصال تتم بأنواع نشاطات التنمية المهنية المستدامة. ينتج عدد الحد الأدنى من الساعات المعتمدة لمجموعات تدريب المعلمين أثناء الخدمة من جمع الساعات المعتمدة من دورات أو برامج تدريب المعلمين

أثناء الخدمة الملموسة التي يحضرها الموظفون التربويون. ولذلك عندما تعتمد برامج أو نشطات للتنمية المهنية المستدامة تحت مجموعة معينة، فإنه سيتم تخصيص عدد ملموس من الساعات المعتمدة للتنمية المهنية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة. وسوف تخصص ساعات معتمدة أيضاً لمختلف النشاطات المعتمدة على التنمية المهنية في المدرسة، وكذلك لتقييم المعلم السنوي حيث يحصلون على نسبة مئوية من ساعة واحدة/ سنة دراسية بناءً على مقياس نتائجهم النهائية.

هيكلة التزويد الاعتيادي بنظام متناسق من خلال مجموعتي تدريب أو أكثر تهدف لتنمية:

(أ) المعرفة التربوية العامة والمهارات والمواقف المهنية.

(ب) المعرفة المتخصصة والمهارات والمواقف المهنية. وسيركز التزويد بناءً على الاحتياج على تنمية مجموعة من المعرفة والمهارات والمواقف المهنية التي تحددها احتياجات المعلمين الشخصية للتنمية، ويشجع أيضاً مبادرة المعلمين في تحليل احتياجات واهتمامات التدريب الخاصة والفردية، والبحث عن التدريب أثناء الخدمة التي يمكن من خلاله تحقيق تطوير أحقية المعلمين بملكية تنميتهم المهنية ومسارهم الوظيفي.

برامج التدريب أثناء الخدمة الملموسة. يمكن تنمية برامج واسعة المدى والنوعية بديلة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من قبل جهات التنفيذ وتقديمها للاعتماد ضمن كل من المجموعات المحددة في إطار تنمية مهنية المعلمين المستدامة، وتعكس هذه البرامج أهدافاً ملموسة ومخرجات متوقعة، ومحتوى تجريبياً ، وعدداً من الساعات المعتمدة لتنمية مهنية المعلمين المستدامة لكل من المجموعات. وبناءً على قوائم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، فإن المدارس والموظفين التربويين يستطيعون اختيار رغباتهم الخاصة لكل النشاطات الملموسة التي يرغبون حضورها تحت أي من المجموعات حتى تتحقق أقل المتطلبات المرجوة لكل مجموعة، ولكل مكون تدريب المعلمين أثناء الخدمة حسب غايات مرحلة التنمية المهنية المستدامة.

تنفيذ التدريب أثناء الخدمة. يتطابق جوهر مواضيع المجموعات مع كل أنواع الموظفين التربويين في الأردن (كل فئات المعلمين والمدراء والمشرفين وأمناء المكتبات). ولكن يمكن ويجب تكييف التفاصيل الأخرى مثل: قائمة ملموسة بالدورات، ومواضيعها، ومحتواها، وعدد دروسها، وساعاتها المعتمدة ..إلخ حتى تتلاءم مع الفئات الملموسة من المتدربين. وسيتم إنشاء وتنسيق كل هذه الأمور من قبل مركز التدريب التربوي اذ يعرض وثائق تنمية مهنية مستدامة ملموسة لجميع فئات الموظفين التربويين.

ثانياً: الدِّراسات السابقة ذات الصلة:

يستعرض هذا الجزء الدِّراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بالدِّراسة الحالية وتم عرض تلك الدِّراسات على النحو التالي :

1- الدِّراسات العربية:

- دراسة الحردان (2010) بعنوان" فاعلية برامج تدريب المشرفين التربويين في الأردن خلال الفترة 2003-2008 من وجهة نظر المشرفين التربويين ورؤساء أقسام الإشراف التربوي، واقتراح برنامج لتطويرها" وهدفت تعرف درجة فاعلية برنامج تدريب المشرفين التربويين في الأردن خلال الفترة 2003 -2008 من وجهة نظر المشرفين التربويين ورؤساء أقسام الإشراف التربوي في محافظة العاصمة، استخدمت الدِّراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصّلت الدِّراسة إلى النتائج التالي :

- أنّ درجة فاعلية برامج التدريب من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت في جميع مجالات الدِّراسة عالية باستثناء مجال المدرسة الفاعلة ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجته الكلية (3.37) بانحراف معياري (0.76) ، ومستوى فاعليه متوسطة.
- أنّ درجة فاعلية برامج التدريب من وجهة نظر رؤساء أقسام الإشراف التربوي كانت عالية في جميع مجالات الدِّراسة باستثناء مجال توظيف التكنولوجيا ، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجته الكلية (2.95)، بانحراف معياري (0.79) ومستوى فاعلية متوسطة.

- دراسة أبو شرار (2009) بعنوان "معرفة درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين"، هدفت إلى معرفة درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين ومعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المرحلة التعليمية والجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وتوصلت الدراسة إلى إن درجة التزام المشرفين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المشرفين بتوظيف خصائص الإشراف الحديث تعزى لمتغيري المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المشرفين التربويين بتوظف خصائص الإشراف التربوي الحديث من وجه نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين قليلي الخبرة.

- الحديدي (2008) هذه الدراسة بعنوان "أساليب تدريب القيادات التربوية ومدى تحقيقها لأهداف الدورات التدريبية في الجامعات وكليات المعلمين" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع أساليب تدريب القيادات التربوية في الجامعات وكليات المعلمين، وكذلك معرفة الاختلاف بين أساليب تدريب القيادات التربوية في الجامعات وكليات المعلمين، وكذلك معرفة الاختلاف بين أساليب تدريب القيادات التربوية لأهداف الدورات التدريبية، وطبقت الدراسة على المتدربين في كليتي التربية بجامعة أم القرى وجامعة الملك سعود وكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وكليتي المعلمين في الرياض والطائف، وأظهرت النتائج أن أكثر الأساليب الممارسة في التدريب هي أساليب نظرية، وكان من أكثر الأساليب ممارسة أسلوبي الأسئلة والمحاضرة، كما أظهرت النتائج وجود اختلاف بين كليات الجامعات وكليات المعلمين في استخدام الأساليب التدريبية، ووجود اختلاف بين الكليات في استخدام الأساليب التدريبية ولكن بدرجة أقل من الاختلاف مع كليات المعلمين بصفة عامة في تحقيق أهداف الدورات التدريبية ووجود علاقة بين تنوع استخدام الأساليب التدريبية ودرجة تحقيق الأهداف ، فكلما كان التنوع في ممارسة الأساليب التدريبية ملموسًا كانت درجة تحقيق الأهداف أكثر .

- دراسة الحذيفي (2007) بعنوان "دور المشرفين التربويين في ضوء التوجيه التربوي في الجمهورية اليمنية"، هدفت إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين لأدوارهم الإشرافية في ضوء التوجيه التربوي في اليمن ، وتوصلت الدِّراسة إلى أن تقديرات أفراد عينة الدِّراسة لدرجة أهمية الأدوار الإشرافية جاءت كبيرة، وأظهرت كذلك ضعف ممارسة المشرفين التربويين لمعظم أدوارهم الإشرافية وأظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات عينة الدِّراسة لدرجة ممارسة المشرفين لأدوارهم تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المشرفين، ولم تكشف الدِّراسة عن وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

- دراسة الدهيسات (2007) بعنوان "بناء مقياس لتقييم أداء المشرف التربوي في الأردن في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة وقياس فاعليته"، وتكونت العينة من (338) مشرفاً ومشرفة من المشرفين التربويين في الأردن، وتوصلت إلى ثبات المقياس بطريقتين ، طريقة الاتساق الداخلي ، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ كان معامل الثبات للأبعاد الثمانية بين (0.83_0.90) والطريقة الأخرى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار إذ كان معامل الثبات للمقياس هو (0.87) والأبعاد الثمانية بين (0.82_0.90) وبناء على نتائج الدِّراسة فقد خلص الباحث إلى مجموعة من التوصيات لعل أبرزها، اعتماد المقياس المقترح من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن لتقييم أداء المشرف التربوي.

- دراسة المقرن(2006) بعنوان "اسهام مديري مراكز الإشراف التربوي في النمو المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض" ، هدفت إلى معرفة من خلال المنهج الوصفي تعرف درجة مساهمة مديري مراكز الإشراف التربوي في النمو المهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض في خمسة مجالات تمثلت في: التخطيط والتنظيم، وأساليب الإشراف، والعلاقات الإنسانية ، والمتابعة والتوجيه، وتقنيات المعلومات كما هدفت إلى معرفة تقييم درجة أهمية تلك الممارسات في تنمية المشرفين مهنيا، أظهرت نتائج الدراسة دورا متوسطا في ممارسات مديري المراكز في تنمية المشرفين مهنيًا .

- دراسة الروقي (2006) بعنوان "الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مدينة الرياض" ، هدفت إلى معرفة أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مدينة الرياض في مجال المعارف والمهارات والاتجاهات من خلال استبانه طبقت على (157) مشرفاً تربوياً، وقد توصلت الدراسة إلى إن المشرفين بحاجة للتدريب بدرجة كبيرة في جميع مجالات العمل الإشرافي، ومحاوره الواردة في الدراسة خاصة في نظريات الإشراف وأنماطه وأساليبه والتدريب والتخطيط والقيادة، واتخاذ القرار ومعرفة كيفية التأثير في الآخرين وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفين التربويين في مدينة الرياض في تحديد أهم الاحتياجات التدريبية في مجالات المعارف والمهارات والاتجاهات باختلاف المؤهل العلمي، والتخصص الوظيفي وعدد سنوات الخبرة، وكان من أهم توصيات الدراسة وجود محفزات للالتحاق بالبرامج التدريبية كالتفرغ التام وإضافة نقاط للأداء الوظيفي.

دراسة الشعلان (2006) بعنوان "نظام اختيار وتدريب المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية" ، هدفت الى تحليل وتقويم نظام اختيار وتدريب المشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية من منظور فكري ، وقد اعتمدت البحث على أسلوب تحليل النظم من خلال وصف النظام الحالي للإشراف التربوي في السعودية وتشخيصه واكتشاف ما به من قصور، ومن أهم ما أظهرته نتائج الدراسة وجود قصور في نظام اختيار المشرفات التربويات من جانب، ووجود قصور في تدريب المشرفات التربويات وتدني مستوى ممارستهن للاتجاهات الحديثة في الإشراف، كما أظهرت النتائج ضعف الإعداد والتأهيل لوظائف الإشراف التربوي في السعودية.

- دراسة حمدان (2006) بعنوان "بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات في ضوء الحاجات التدريبية لمشرفي التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم الأردنية وقياس مدى ملاءمته"، وتهدف إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات في ضوء الحاجات التدريبية لمشرفي التعليم المهني في

وزارة التربية والتعليم الأردنية وقياس مدى ملاءمته بينت نتائج الدراسة أن مجال النمو المهني قد احتل المرتبة الأولى في الاحتياجات التدريبية، يليه مجال التعليم والتعلم ، ثم مجال المناهج ، مجال القيادة الإشرافية، مجال التخطيط، مجال التوعية المهنية، وجاء مجال الإنتاج المهني أقل المجالات في الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المشرفين ، اما من وجهة نظر المعلمين فتبين أن مجال التعليم والتعلم قد احتل المرتبة الأولى في الاحتياجات التدريبية ، يليه مجال النمو المهني ، ثم مجال المناهج ، مجال القيادة الإشرافية ، مجال التوعية المهنية ، مجال التخطيط ، وجاء مجال الإنتاج المهني أقل المجالات في الاحتياجات التدريبية ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات التقديرية للمشرفين ، والمتوسطات التقديرية للمعلمين على جميع المجالات الدارسة.

- دراسة محمدي (2004) الميدانية بعنوان "الإشراف التربوي في رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية" ، وهدفت إلى توضيح نقاط الضعف والقوة في الإشراف التربوي بجمهورية مصر العربية من خلال ثلاثة محاور تتضمن : إعداد المشرف التربوي، وتدريبه ، وكفايته في ضوء إدارة الجودة الشاملة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف قدرة المشرفين على القيام بوظائفهم بكفاءة نتيجة عدم امتلاكهم الكفايات الإشرافية اللازمة ، كما أظهرت حاجة المشرفين للوعي بأحدث المستجدات التربوية ، وأظهرت ضعف برامج إعداد المشرفين.

- دراسة السعود (2003) وهي بعنوان "درجة ممارسة المشرفيين التربويين لأساليب الإشراف التربوي من جهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة مادبا" إذ أظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة مادبا تعزى إلى اختلاف الجنس في مجال النشرات التربوية لصالح الذكور . وفيما يتعلق بالمديرية فقد أشارت النتائج إلى أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي تعزى إلى اختلاف المديرية . فقد أشارات النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين تعزى إلى اختلاف نوع العمل .

- دراسة عيدة (2003) وهي بعنوان "الإشراف التربوي في الأردن في ضوء الاتجاهات المعاصرة : دراسة استطلاعية لواقعة وأهمية أبعاده" ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ضعف استخدام بعض الأساليب ، والمهام الإشرافية من قبل المشرفين التربويين ، مثل : التعلم

الذاتي ، والتعلم عن بعد. قلة عدد الزيارات الإشرافية المخطط لها من قبل المشرفين التربويين . ضعف مشاركة المشرفين التربويين في تخطيط المناهج الدراسية. وقلة إجراء بحوث ميدانية للمشكلات التربوية .

- دراسة مناصرة (2001) بعنوان "درجة فاعلية برنامج تدريب مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم" ، هدفت إلى معرفة درجة فاعلية برنامج التدريب الخاص بالمديرين الذي تنفذه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في محافظة الخليل ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية برنامج التدريب الخاص بالمديرين كانت كبيرة وأن البرنامج يحقق أهدافه المخططة ، ويعمل على رفع كفايات المديرين الإشرافية والإدارية ، وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق تعزى للجنس في درجة تقدير فاعلية البرنامج التدريبي .

2- الدِّراسات الأجنبية:

- دراسة هيلي (Healey ,2008) بعنوان (Assessment of Supervisors Career Development "ASCD")، هدفت إلى تقييم التطور المهني للمشرفين التربويين (في إحدى المناطق التعليمية في ولاية بنسلفانيا الأمريكية. إن الإطار النظري للتقييم قد استخدم لدراسة تقييم التطور المهني للمشرفين، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن استخدام نظام (ASCD) لعملية الدراسة الذاتية هو أداة تقييم صالحة للتطبيق يمكن استخدامها من قبل المنطقة التعليمية لتقييم ممارسات وسياسات الإشراف التربوي فيها، كما استنتجت هذه الدراسة أن هذا النظام يسهم في تبادل المعلومات والخبرات والمهارات.

- دراسة روبنسون (Robinson ,2008) بعنوان (The Impact of Leadership on Student Outcomes) هدفت إلى قياس أثر الأنماط القيادية للقادة التربويين على المخرجات الأكاديمية في نيوزيلندا من خلال أسلوبين، تمثل الأول في تحليل (27) دراسة اختصت بالقيادة، في حين تمثل الأسلوب الآخر بأداة اشتملت على خمسة مجالات من مجالات عمل القائد التربوي وهي: بناء الأهداف والتوقعات، واستراتيجيات الدعم، وتخطيط وتوجيه وتقويم العملية التعليمية، وتنمية المعلمين، ودعم بيئة التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة حاجة القادة إلى تطوير أنفسهم في مجال العلاقات والممارسات التي تدعم عملية التعليم والتعلم، وتوجيههم نحو تحسين عمليات الاتصال مع المعلمين الفاعلين.

- دراسة هانت (Hunt ,2004) بعنوان(Exploring Training Function Deployment) وأجريت في جامعة (Wisconsin) في الولايات المتحدة وهدفت إلى معرفة

برنامج التدريب التطويري كمنحى لتطوير الأداء في المؤسسات التعليمية ، كما حاولت الدراسة تحديد فاعلية البرنامج التطويري، وتحديد المهارات والاحتياجات التعليمية اللازمة للعاملين للقيام بمسؤولياتهم. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن المجموعة التجريبية التي خضعت إلى البرنامج كان أداؤها أعلى وتحسنت اتجاهاتهم نحو العمل، وتمكنوا من بناء الخطط التطويرية اللازمة لهم بعد امتلاكهم المهارات والمعارف التي ساعدتهم على القيام باعمالهم.

- دراسة كوبر وجراهام (2001) بعنوان (Competences Needs to be Successful county Agents and count Supervisors)، وهدفت إلى تحديد الكفايات التي يجب ان يتمثلها المشرف التربوي حتى ينجح في أداء مهماته ، إذ توصلت الدراسة إلى سبع كفايات مهمة واجب توافرها في المشرف وهي : الإدارة، والعلاقات العامة، والتطوير الذاتي، والمهارات الشخصية، والمسؤوليات الإدارية، وعادات العمل، وقد جاءت العلاقات العامة في مقدمة تلك الكفايات تلتها كفاية الإدارة.

- دراسة جوردون (2000) بعنوان الإشراف على التعليم (Supervision of Instruction) ، هدفت إلى تعرف أثر الأسلوب الإشرافي التطوري على تعزيز تفاعل المشرفين مع المعلمين في بوسطن، وقد أظهرت نتائج الدراسة نجاح المشرفين التربويين في التعامل مع المعلمين ذوي القدرات المنخفضة، كما أظهرت أثرا كبيرا للأسلوب الإشرافي التطوري في تطور أداء المعلمين.

- دراسة جونز (Johns,2001) بعنوان An analyses of SupervisoryTasks Performed in Elementary School هدفت إلى تحليل مهام وأساليب المشرف التربوي التي يمارسها في المدارس الابتدائية في ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية .

وأظهرت نتائج هذه الدِّراسة إن مهام وأساليب المشرف التربوي تنحصر في تنظيم التعليم ، وتقويم المعلم من خلال حضور الحصص الصفية وإعداد برامج التدريب إثناء الخدمة، وإعداد المواد التعليمية وتطوير المنهاج ونشر المعلومات. كما أظهرت النتائج أن المشرفين التربويين يعتقدون أن من واجباتهم أن يمضوا وقتا أطول في تنظيم وتقييم التعليم ونشر المعلومات.

- وقام معهد نيويورك (NYS DOCS, 2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر مشاركة المشرفين التربويين في برنامج تعليمي مهني، وذلك لزيادة مهاراتهم وكفاءتهم في استخدام الحاسوب والتكنولوجيا، وقد تكونت عينة الدِّراسة من(430) مشرفًا تربويًا و(389) مستشارًا تربويًا يعملون في ولاية نيويورك، إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد طورت استبانة لقياس كفاءة المشرفين والمستشارين التربويين، وقد استمر البرنامج (6) أشهر. وقد توصلت الدِّراسة إلى أن هناك فعالية وأثراً إيجابياً للبرنامج المقصود، إذ تبين تحسن كفاءة المشرفين والمستشارين في

استخدام الحاسوب والتكنولوجيا ولكن بشكل طفيف وذلك لقصر مدة البرنامج. وأوصت الدِّراسة بزيادة مدة البرنامج للاستفادة منه على نحو أفضل.

خلاصة الدِّراسات السابقة ذات الصلة وموقع الدِّراسة الحالية منها:

يلاحظ من خلال استعراض الدِّراسات السابقة أن الدِّراسات أهدافها متباينة، إذ هدفت دراسة الحردان (2010) إلى تقييم فاعلية البرامج التدريبية التي قدمت للمشرفين التربويين في الفترة ما بين (2003-2008) في حين هدفت دراسة الحديدي إلى معرفة واقع وأساليب تدريب القيادات التربويّة في الجامعات، وكليات المعلمين. أما الحذيفي (2007) هدفت إلى معرفة ممارسة المشرفين لأدوارهم الإشرافية في اليمن. أما الدهيسات (2007) فقد هدفت دراسته إلى بناء مقياس لتقييم أداء المشرف التربوي في الأردن وهدفت دراسة هيلي (2008) إلى تقييم التطور المهني للمشرفين التربويين. وأما دراسة هانت (2003) هدفت إلى معرفة فاعلية البرنامج التطويري في تطوير الأداء في المؤسسات التعليمية.

أما الدِّراسة الحالية هدفت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في الأردن وبناء برنامج تدريبي لتطوير أدائهم الإشرافي في ضوء سياسات التنمية المهنية والتي بدأ تطبيقها في الأردن عام 2010. كما يلاحظ أنّ الدِّراسة الحالية تتفق مع جميع الدِّراسات السابقة في تناولها لمجتمع المشرفين التربويين وتتفق أكثر مع دراسة الحردان (2010) والدهيسات (2007) في تناولها للمشرفين التربويين في الأردن ولذلك فإن أهم ما يميز الدِّراسة الحالية عن الدِّراسة السابقة ما يلي:

- أنّها تتناول مجتمع المشرفين التربويين في عام (2013) أي بعد تطبيق سياسات التنمية المهنية التي تحوي برامج تدريبية حديثة تهتم في تطوير المدرسة والمديرية، وتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من خلال الإشراف التربوي، وهذا يجعل الدِّراسة الحاليّة تتفق مع دراسة الحردان والدهسان في تناولها للمشرفين في الأردن، لكنها تختلف معهم في الفترة الزمنية والسياسات المطبقة في هذه الفترة، وتختلف أيضا عن الدِّراسات الأخرى حيث إن الدِّراسات الأخرى أُجريت في بلدان غير الأردن.

تتميز الدِّراسة الحالية بهدفها، إذ أنّ دراسة الحردان قامت بتقييم فاعلية برامج موجودة، وطبقت في فترة زمنية محدّدة (2003 – 2008). وأمّا دراسة الدهيسات هدفت إلى بناء مقياس لتقييم الأداء الإشرافي للمشرف التربوي، وأمّا الدِّراسة الحالية فهدفت إلى بناء برنامج تدريبي جديد، يعمل على تطوير الأداء الإشرافي للمشرف، وهذا البرنامج يستند إلى سياسات التنمية المهنية التي بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بتفعيلها منذ بداية عام 2010.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ؛ من الأدب التربوي الوارد في الدراسات السابقة ، وكذلك في بناء برنامج الدراسة الحالية ، وفي تفسير نتائج الدراسة الحالية ، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة.

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقه كونها أجريت في مجتمع لم يسبق أن تناولته أي دراسة سابقة (حسب علم الباحثة) ، وكذلك فإن الدراسة الحالية قد تناولت مجتمع المشرفين التربويين في عام (2013) أي بعد تطبيق سياسات التنمية المهنية التي تحوي برامج تدريبية حديثة تهتم في تطوير المدرسة والمديرية، وتفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي من خلال الإشراف التربوي ، الذي انتقل الى مرحلة الاسناد التربوي بالأدوار الجديدة وهذا ما يجعل الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحقيق أهداف الدراسة، إذ تضمن وصفاً لمنهجية الدراسة المسحي التطويري ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في الإجابة عن أسئلة الدراسة وقد تمت الإجراءات حسب المراحل التالية:

المرحلة الأولى: تعرف الخلفية النظرية للبرنامج التدريبي عن طريق مراجعة الأدب السابق وما كتب عن الموضوع.

المرحلة الثانية: فرز أسس ومحاور البرنامج التدريبي والتي تشمل:

1- اسم البرنامج التدريبي.
2- الأهداف العامه لبناء للبرنامج التدريبي
3- أساليب التدريب
4- المواد التدريبية
5- النشاطات التدريبية
6- المدربون
7-مدة البرنامج
8- التقويم

المرحلة الثالثة: تعرف واقع مجتمع الدراسة وكان كما يلي:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية، وعددهم (250) مشرفاً ومشرفة، يتوزعون على (9) مديريات تربية وتعليم، حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم، مديرية الإشراف التربوي للعام الدراسي 2013/2012م جدول رقم (1). وقد تمت الاستجابة من قبل (206) مشرفاً ومشرفة.

الجدول (1)
توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	140	67.96%
	أنثى	66	32.04%
المجموع		206	
المؤهل العلمي	أقل من ماجستير	33	16.02%
	ماجستير	142	68.93%
	دكتوراه	31	15.05%
المجموع		206	
الفئة العمرية	أقل من 30 سنة	6	2.91%
	من 30-39 سنة	58	28.16%
	أكثر من 39 سنة	142	68.93%
المجموع		206	
الخبرة الإشرافية	أقل من 5 سنوات	11	5.34%
	من 5-10 سنوات	34	16.50%
	أكثر من 10 سنوات	161	78.16%
المجموع		206	%100.00

أداة الدراسة :

قامت الباحثة بتطوير **"استبيان" بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان في ضوء سياسات التنمية المهنية**. إذ تضمنت بُعدين. البعد الأول يقيس قدرة المشرفين التربويين على أداء الكفايات (واقع أدائهم)، والبعد الثاني يقيس درجة أهمية تلك الكفايات (الوضع المأمول)، وذلك وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وعلى النحو الآتي: (قادر جداً، وقادر، وقادر نوعاً ما، وغير قادر، وغير قادر أطلاقاً) لبعد الأداء، و (مهم جداً، ومهم، مهم نوعاً ما، وغير مهم، وغير مهم إطلاقاً) لبعد الأهمية. تكون الاستبيان من (47) كفاية توزعت على سبعة مجالات،ملحق رقم (1) وهي: مجال إعداد الخطة التطويرية، ومجال تنمية المعلمين مهنياً، ومجال التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، ومجال التعامل مع المنهاج المحوسب، ومجال إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، ومجال المهارات القيادية، ومجال التدريب.

صدق أداة الدراسة:

للتحقـق مـن صـدق أداة الدراسـة، قامـت الباحثـة بعرضـها علـى مجموعـة محكمـين وعـددهم (10) محكمين ملحق (2) من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم الاسلامية، وجامعة الشرق الاوسط، وجامعة آل البيت، وجامعة عمان العربية، وزارة التربية والتعليم. وقد طلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في ما يلي:

- الصياغة اللغوية وسلامتها.
- درجة ملاءمة الفقرة للمجال التي اندرجت تحته.
- الدقة اللغوية.
- ما يرونه مناسباً سواء أكان بالحذف أم الدمج أم الإضافة.

وقد تم الأخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم، حيث عدّلت الصياغة اللغوية لبعضٍ من الفقرات، عندما كان يجمع (8) محكمين على ملائمة الفقرات.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا لتعرف الاتساق الداخلي للفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات بُعد القدرة على أداء الكفايات التدريبية (واقع الأداء) بين (0.83 –0.91)، وتراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات بعد الأهمية (الوضع المأمول) بين (0.84 –0.89)، وهي قيم مقبولة. والجدول (2) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات، بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول (2)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياسين

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات لبعد القدرة	قيم معاملات الثبات لبعد الأهمية
			ألفا كرونباخ	ألفا كرونباخ
1	إعداد الخطة التطويرية	11	0.80	0.86
2	تنمية المعلمين مهنياً	6	0.81	0.87
3	التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	5	0.87	0.89
4	التعامل مع المنهاج المحوسب	4	0.84	0.84
5	إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي	3	0.86	0.89
6	المهارات القيادية	7	0.82	0.88
7	التدريب	11	0.90	0.87
الاستبانة ككل		47		

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام سلم ليكرت (Likert) ذي التدريج الخماسي لدرجات الموافقة، على النحو الآتي: قادر جداً أو مهم جداً (5) درجات، وقادر أو مهم (4) درجات، وقادر نوعاً ما أو مهم نوعاً ما (3) درجات، وغير قادر أو غير مهم درجتان، وغير قادر أطلاقاً أو غير مهم إطلاقاً درجة واحدة.

وللحصول على درجة الحاجة قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- تم تحديد مجتمع الدراسة، وأفراد العينة.
- تم بناء أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.
- تم الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق أداة الدراسة.
- تم توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة بنفسها، حيث لاقت الباحثة كثيراً من الصعوبات.
- تم توزيع (250) استبانة، تم استرداد (210) استبانات منها، وعند مراجعة الباحثة للاستبانات، وجدت أن هناك (4) استبانات غير صالحة للتحليل، فخضعت (206) استبانات للتحليلات الإحصائية.
- تم تفريغ استجابات أفراد العينة على الاستبانة، في ذاكرة الحاسوب، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات الوسيطة:

1- **الجنس:** وله فئتان (ذكور، وإناث).
2- **المؤهل العلمي**: وله ثلاثة مستويات (أقل من ماجستير، وماجستير، ودكتوراه).
3- **الفئة العمرية:** ولها ثلاثة مستويات (أقل من 30 سنة، ومن 30-39 سنة، وأكثر من 39 سنة).
4- **الخبرة الإشرافية**: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

ثانياً: المتغير المستقل:

واقع الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أداء ومهارات المشرفين التربويين.

ثالثا: المتغير التابع هو استجابات أفراد العينة عن فقرات الاستبانه من حيث القدرة والأهمية.

التحليلات الإحصائية:

تم استخدام التحليلات الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. تحليل التباين المتعدد (MANOVA).
3. تحليل التباين الرباعي (Four - Way ANOVA).

اختبار شيفيه (Scheffe') للمقارنات البعدية: إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنات المركبة (أكثر من متوسطين)، ولحجم العينات المتساوية وغير المتساوية.

المرحلة الرابعة: بناء البرنامج التدريبي لتطوير أداء المشرفين التربويين في محافظة عمان. ملحق رقم (4).

المرحلة الخامسة: تصديق البرنامج التدريبي من قبل المحكمين (الخبراء التربويين) ملحق رقم (5).

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قامت الباحثة بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "استبيان" بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان في ضوء سياسات التنمية المهنية، وقامت بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أداء ومهارات المشرفين التربويين بناء على واقع أدائهم والمأمول من هذا الأداء وذلك حسب رأي أفراد عينة الدراسة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم المأمول) في ضوء سياسات التنمية المهنية، وقد تم اعتماد الفرق إذا كان أكبر من (1.50) على أنه فرق يشير إلى حاجة كبيرة، وإذا كان الفرق بين (1.00 – 1.50) على أنه فرق يشير الى حاجة متوسطة، وإذا كان الفرق أقل من (1.00) على أنه فرق يشير الى حاجة ضعيفة.

احتلت "مجال المهارات القيادية" المرتبة الأولى بفرق (1.93) وانحراف معياري (1.04)، وجاء "مجال تنمية المعلمين مهنياً" في المرتبة الثانية بفرق (1.69) وانحراف معياري (1.05). بينما جاء "مجال إعداد الخطة التطويرية" في المرتبة الأخيرة بفرق حسابي (1.11) وانحراف معياري (0.89)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية (1.49) بانحراف معياري (0.84)، وهو يقابل تقدير حاجة بدرجة متوسطة، كما هي موضحة في الجدول رقم (3).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسطات الحسابية للفروق	الانحرافات المعيارية
1	6	المهارات القيادية	1.93	1.04
2	2	تنمية المعلمين مهنياً	1.69	1.05
3	3	التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم	1.60	1.14
4	4	التعامل مع المنهاج المحوسب	1.57	1.17
5	7	التدريب	1.47	1.06
6	5	إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع	1.27	1.15
7	1	إعداد الخطة التطويرية	1.11	.89
		المجالات ككل	1.49	.84

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية أفراد العينة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: مجال إعداد الخطة التطويرية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، حيث احتلت الكفاية رقم (7) والتي نصت على "تضمين الخطة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة" قد احتلت المرتبة الأولى بفرق حسابي (2.03) وانحراف معياري (1.56)، وجاءت الكفاية رقم (8) والتي كان نصها "إدارة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة)" بالمرتبة الثانية بفرق حسابي (1.99) وانحراف معياري (1.59)، بينما احتلت الكفاية رقم (9) والتي نصت على "التنبؤ بأعداد الطلبة والمعلمين" المرتبة الأخيرة بفرق حسابي (0.39) وانحراف معياري (1.35)، وقد بلغ المتوسط الحسابي

للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لهذا المجال في ضوء سياسات التنمية المهنية ككل (1.11) وانحراف معياري (0.89)، وهو يقابل تقدير حاجة بدرجة متوسطة، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لمجال إعداد الخطة التطويرية في ضوء سياسات التنمية المهنية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري
1	7	تضمين الخطة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة	2.03	1.56
2	8	إدارة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة)	1.99	1.59
3	10	جدولة الخطة زمنياً	1.59	1.60
4	6	استخدام أساليب متعددة لتقييم الخطة التطويرية	1.56	1.51
5	3	تحديد المفاهيم النظرية الخاصة بالتخطيط الفعّال	1.25	1.25
6	5	تحديد الاحتياجات التدريبية	1.08	1.63
7	4	تحديد العناصر الرئيسة للخطة التطويرية	.65	1.43
8	1	إعداد خطة تطويرية شاملة للمدرسة	.58	1.17
9	2	إعداد خطة إجرائية للخطة التطويرية	.53	1.62
10	11	بناء ميزانية الخطة	.52	1.47
11	9	التنبؤ بأعداد الطلبة والمعلمين	.39	1.35
		المجال ككل	1.11	.89

المجال الثاني: مجال تنمية المعلمين مهنياً:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية.

يبين الجدول (5) أن الكفاية رقم (13) والتي نصت على "توجيه المعلمين نحو

استراتيجيات التقويم" قد احتلت المرتبة الأولى بفرق حسابي (2.49) وانحراف معياري (1.68)، وجاءت الكفاية رقم (12) والتي كان نصها "توجيه المعلمين نحو استراتيجيات التدريس الحديثة" بالمرتبة الثانية بفرق حسابي (2.08) وانحراف معياري (1.67)، بينما احتلت الكفاية رقم (17) والتي نصت على " توجيه المعلمين نحو نمذجة المواقف التعليمية" المرتبة الأخيرة بفرق حسابي (0.54) وانحراف معياري (1.41)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لهذا المجال في ضوء سياسات التنمية المهنية ككل (1.69) وانحراف معياري (1.05)، وهو يقابل تقدير حاجة بدرجة كبيرة.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لمجال تنمية المعلمين مهنياً في ضوء سياسات التنمية المهنية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري
1	13	توجيه المعلمين نحو استراتيجيات التقويم	2.49	1.68
2	12	توجيه المعلمين نحو استراتيجيات التدريس الحديثة	2.08	1.67
3	15	توجيه المعلمين نحو إعداد البحث العلمي	1.79	1.46
4	14	تنمية قدرات المعلمين في بناء الاختبارات المتنوعة	1.71	1.55
5	16	توجيه المعلمين نحو إدارة الصف بفاعلية	1.53	1.45
6	17	توجيه المعلمين نحو نمذجة المواقف التعليمية	.54	1.41
		المجال ككل	1.69	1.05

المجال الثالث: مجال التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية

يبين الجدول (6) أن الكفاية رقم (21) والتي نصت على "استخدام برامج خاصة بأدوات التفكير مثل (MindMap)" قد احتلت المرتبة الأولى بفرق حسابي (1.81) وانحراف معياري (1.65)، وجاءت الكفاية رقم (18) والتي كان نصها "الوعي بمفاهيم صندوق التجديدات التربوية" بالمرتبة الثانية بفرق حسابي (1.68) وانحراف معياري (1.57)، بينما احتلت الكفاية

رقم (22) والتي نصت على "الوعي بالمفاهيم الخاصة بالمناهج المحوسبة" المرتبة الأخيرة بفرق حسابي (1.41) وانحراف معياري (1.45)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لهذا المجال في ضوء سياسات التنمية المهنية ككل (1.60) وانحراف معياري (1.14)، وهو يقابل تقدير حاجة بدرجة كبيرة.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لمجال التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات في ضوء سياسات التنمية المهنية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري
1	21	استخدام برامج خاصة بأدوات التفكير مثل (MindMap)	1.81	1.65
2	18	الوعي بمفاهيم صندوق التجديدات التربوية	1.68	1.57
3	19	توظيف مهارات الحاسوب في التعليم	1.60	1.37
4	20	استخدام مهارات التعامل مع البيانات والبرامج الخاصة مثل (SPSS)	1.52	1.42
5	22	الوعي بالمفاهيم الخاصة بالمناهج المحوسبة	1.41	1.45
		المجال ككل	1.60	1.14

المجال الرابع: مجال التعامل مع المنهاج المحوسب:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية.

يبين الجدول (7) أن الكفاية رقم (24) والتي نصت على "تقييم المناهج المحوسبة" قد احتلت المرتبة الأولى بفرق حسابي (1.63) وانحراف معياري (1.41)، وجاءت الكفاية رقم (25) والتي كان نصها "تحليل المناهج المحوسبة باستخدام برامج التحليل" بالمرتبة الثانية بفرق حسابي (1.61) وانحراف معياري (1.45)، بينما احتلت الكفاية رقم (23) والتي نصت على "كيفية استخدام المناهج المحوسبة" المرتبة الأخيرة بفرق حسابي (1.49) وانحراف معياري (1.58)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية

الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لهذا المجال في ضوء سياسات التنمية المهنية ككل (1.57) وانحراف معياري (1.17)، وهو يقابل تقدير حاجة بدرجة كبيرة.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لمجال التعامل مع المنهاج المحوسب في ضوء سياسات التنمية المهنية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري
1	24	تقييم المناهج المحوسبة	1.63	1.41
2	25	تحليل المناهج المحوسبة باستخدام برامج التحليل	1.61	1.45
3	26	إثراء المناهج المحوسبة	1.56	1.59
4	23	كيفية استخدام المناهج المحوسبة	1.49	1.58
		المجال ككل	1.57	1.17

المجال الخامس: مجال إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية.

يبين الجدول (8) أن الكفاية رقم (28) والتي نصت على "تفعيل دور المجتمع المحلي في المشاركة لإثراء العملية التعليمية التعلّمية" قد احتلت المرتبة الأولى بفرق حسابي (1.65) وانحراف معياري (1.68)، وجاءت الكفاية رقم (29) والتي كان نصها "الاستفادة من المجتمع المحلي في تطوير إمكانيات المدرسة" بالمرتبة الثانية بفرق حسابي (1.39) وانحراف معياري (1.40)، بينما احتلت الكفاية رقم (27) والتي نصت على "إدارة الاجتماعات الدورية بين المدرسة والمجتمع المحلي" المرتبة الأخيرة بفرق حسابي (0.78) وانحراف معياري (1.39)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لهذا المجال في ضوء سياسات التنمية المهنية ككل (1.27) وانحراف معياري (1.15)، وهو يقابل تقدير حاجة بدرجة متوسطة.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لمجال إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي في ضوء سياسات التنمية المهنية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري
1	**28**	تفعيل دور المجتمع المحلي في المشاركة لإثراء العملية التعليمية التعلّمية	1.65	1.68
2	**29**	الاستفادة من المجتمع المحلي في تطوير إمكانيات المدرسة	1.39	1.40
3	**27**	إدارة الاجتماعات الدورية بين المدرسة والمجتمع المحلي	.78	1.39
المجال ككل			1.27	1.15

المجال السادس: مجال المهارات القيادية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية.

يبين الجدول (9) أن الكفاية رقم (30) والتي نصت على "إدارة الوقت" قد احتلت المرتبة الأولى بفرق حسابي (2.24) وانحراف معياري (1.53)، وجاءت الكفاية رقم (32) والتي كان نصها "إدارة الصراع التربوي" بالمرتبة الثانية بفرق حسابي (2.06) وانحراف معياري (1.45)، بينما احتلت الكفاية رقم (33) والتي نصت على "حل المشكلات" المرتبة الأخيرة بفرق حسابي (1.69) وانحراف معياري (1.44)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لهذا المجال في ضوء سياسات التنمية المهنية ككل (1.93) وانحراف معياري (1.04)، وهو يقابل تقدير حاجة بدرجة كبيرة.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لمجال المهارات القيادية في ضوء سياسات التنمية المهنية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري
1	**30**	إدارة الوقت	2.24	1.53
2	**32**	إدارة الصراع التربوي	2.06	1.45
3	**35**	تقييم الأداء المؤسسي	2.05	1.58
4	**34**	مهارات الاتصال والتواصل	1.93	1.50
5	**36**	صناعة القرار	1.82	1.43
6	**31**	إدارة التغيير	1.73	1.45
7	**33**	حل المشكلات	1.69	1.44
		المجال ككل	1.93	1.04

المجال السابع: مجال التدريب:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية.

يبين الجدول (10) أن الكفاية رقم (46) والتي نصت على "إشراك المتدربين الرأي في النقد" قد احتلت المرتبة الأولى بفرق حسابي (1.79) وانحراف معياري (1.66)، وجاءت الكفاية رقم (37) والتي كان نصها "امتلاك مهارات متقدمة في اختيار طرق التدريب المناسبة" بالمرتبة الثانية بفرق حسابي (1.76) وانحراف معياري (1.53)، بينما احتلت الكفاية رقم (38) والتي نصت على "تنوع أساليب التدريب (ورش، تعلم وتعليم تعاوني، عصف ذهني... الخ)" المرتبة الأخيرة بفرق حسابي (0.77) وانحراف معياري (1.81)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية لهذا المجال (الوضع المأمول) وتقديراتهم على قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لهذا المجال في ضوء سياسات التنمية المهنية ككل (1.47) وانحراف معياري (1.06)، وهو يقابل تقدير حاجة بدرجة متوسطة.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على كفايات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) لمجال التدريب في ضوء سياسات التنمية المهنية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الكفايات	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري
1	46	إشراك المتدربين الرأي في النقد	1.79	1.66
2	37	امتلاك مهارات متقدمة في اختيار طرق التدريب المناسبة	1.76	1.53
3	41	المقدرة على تلمس حاجات المتدربين	1.63	1.49
4	43	مناسبة المواد المقررة للمتدربين	1.63	1.67
5	47	استخدام أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدورات التدريبية	1.62	1.63
6	39	التكيف مع الإمكانيات المتوفرة للتدريب	1.52	1.71
7	40	الاطلاع على ما يستجد في أساليب التدريب المتنوعة	1.51	1.40
8	42	تهيئة مكان التدريب المناسب	1.50	1.51
9	45	استثمار الوقت خلال الدورات التدريبية لصالح المتدرب	1.35	1.51
10	44	إشراك المتدربين في اختيار مفردات الدورات	1.16	1.75
11	38	تنوع أساليب التدريب (ورش، تعلم وتعليم تعاوني، عصف ذهني... الخ)	.77	1.81
		المجال ككل	1.47	1.06

السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية

المجالات	الوضع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إعداد الخطة التطويرية	واقع الأداء	3.04	.56
	الوضع المأمول	4.15	.72
تنمية المعلمين مهنياً	واقع الأداء	2.44	.68
	الوضع المأمول	4.13	.77
التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	واقع الأداء	2.56	.85
	الوضع المأمول	4.17	.82
التعامل مع المنهاج المحوسب	واقع الأداء	2.54	.93
	الوضع المأمول	4.11	.78
إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي	واقع الأداء	2.89	.86
	الوضع المأمول	4.17	.88
المهارات القيادية	واقع الأداء	2.22	.67
	الوضع المأمول	4.15	.82
التدريب	واقع الأداء	2.59	.77
	الوضع المأمول	4.06	.78
الاستبانة ككل	واقع الأداء	2.63	.56
	الوضع المأمول	4.13	.67

يبين الجدول (11) أن هناك فروقاً ظاهرية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples t test)، إذ كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (12).

جدول (12)

نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples t test) للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية

المجالات	الوضع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
إعداد الخطة التطويرية	واقع الأداء	3.04	.56	205	17.882	0.000*
	الوضع المأمول	4.15	.72			
تنمية المعلمين مهنياً	واقع الأداء	2.44	.68	205	23.023	0.000*
	الوضع المأمول	4.13	.77			
التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	واقع الأداء	2.56	.85	205	20.177	0.000*
	الوضع المأمول	4.17	.82			
التعامل مع المنهاج المحوسب	واقع الأداء	2.54	.93	205	19.323	0.000*
	الوضع المأمول	4.11	.78			
إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي	واقع الأداء	2.89	.86	205	15.936	0.000*
	الوضع المأمول	4.17	.88			
المهارات القيادية	واقع الأداء	2.22	.67	205	26.524	0.000*
	الوضع المأمول	4.15	.82			
التدريب	واقع الأداء	2.59	.77	205	20.029	0.000*
	الوضع المأمول	4.06	.78			
الاستبانة ككل	واقع الأداء	2.63	.56	205	25.656	0.000*
	الوضع المأمول	4.13	.67			

يبين الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)، بين المتوسطات الحسابية تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، وذلك لصالح الوضع المأمول.

السؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أدائهم ومهاراتهم تعزى لاختلاف المتغيرات جنس المشرف التربوي، ومؤهله العلمي، وفئته العمرية، وخبرته الإشرافية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تبعاً لاختلاف متغير الجنس (ذكر، وأنثى)، ومتغير المؤهل العلمي (أقل من ماجستير، وماجستير، ودكتوراه)، ومتغير الفئة العمرية (أقل من 30 سنة، ومن 30-39 سنة، وأكثر من 39 سنة)، ومتغير الخبرة الإشرافية (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات) على النحو التالي:

أ) حسب متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تبعاً لاختلاف متغير الجنس (ذكر، وأنثى)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (13) وذلك لصالح الإناث.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إعداد الخطة التطويرية	ذكر	140	1.00	.92
	أنثى	66	1.32	.80
تنمية المعلمين مهنياً	ذكر	140	1.63	1.06
	أنثى	66	1.81	1.04
التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	ذكر	140	1.35	1.12
	أنثى	66	1.81	1.18
التعامل مع المنهاج المحوسب	ذكر	140	1.42	1.17
	أنثى	66	1.83	1.18
إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي	ذكر	140	1.27	1.17
	أنثى	66	1.27	1.09
المهارات القيادية	ذكر	140	1.91	1.03
	أنثى	66	1.97	1.09
التدريب	ذكر	140	1.49	1.07
	أنثى	66	1.44	1.04
الاستبانة ككل	ذكر	140	1.40	.85
	أنثى	66	1.61	.80

ب) حسب متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي (أقل من ماجستير، وماجستير، ودكتوراه)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (14) وذلك لصالح المؤهل الماجستير.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إعداد الخطة التطويرية	أقل من ماجستير	33	.87	1.08
	ماجستير	142	1.17	.85
	دكتوراه	31	0.92	.82
تنمية المعلمين مهنياً	أقل من ماجستير	33	1.58	1.34
	ماجستير	142	1.72	1.03
	دكتوراه	31	1.69	.85
التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	أقل من ماجستير	33	1.62	1.46
	ماجستير	142	1.65	1.09
	دكتوراه	31	1.37	.98
التعامل مع المنهاج المحوسب	أقل من ماجستير	33	1.65	1.34
	ماجستير	142	1.60	1.18
	دكتوراه	31	1.35	.89
إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي	أقل من ماجستير	33	1.13	1.35
	ماجستير	142	1.32	1.15
	دكتوراه	31	1.19	.86
المهارات القيادية	أقل من ماجستير	33	1.97	.99
	ماجستير	142	1.96	1.07
	دكتوراه	31	1.76	1.02
التدريب	أقل من ماجستير	33	1.40	1.18
	ماجستير	142	1.50	1.08
	دكتوراه	31	1.41	.84
الاستبانة ككل	أقل من ماجستير	33	1.41	1.04
	ماجستير	142	1.53	.82
	دكتوراه	31	1.39	.66

ج) حسب متغير الفئة العمرية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تبعاً لاختلاف متغير الفئة العمرية (أقل من 30 سنة، ومن 30-39 سنة، وأكثر من 39 سنة)،

حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (15) وذلك لصالح الفئة العمرية أقل من 30 سنة.

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية حسب متغير الفئة العمرية

المجال	الفئة العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إعداد الخطة التطويرية	أقل من 30	6	1.14	.94
	من 30-39	58	1.05	.96
	أكثر من 39	142	1.13	.86
تنمية المعلمين مهنياً	أقل من 30	6	2.00	.84
	من 30-39	58	1.67	1.21
	أكثر من 39	142	1.68	.99
التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	أقل من 30	6	2.03	1.71
	من 30-39	58	1.53	1.30
	أكثر من 39	142	1.61	1.05
التعامل مع المنهاج المحوسب	أقل من 30	6	1.76	1.72
	من 30-39	58	1.37	1.21
	أكثر من 39	142	1.38	1.13
إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي	أقل من 30	6	1.39	1.29
	من 30-39	58	1.20	1.32
	أكثر من 39	142	1.30	1.07
المهارات القيادية	أقل من 30	6	1.83	1.84
	من 30-39	58	1.88	1.07
	أكثر من 39	142	1.96	1.00
التدريب	أقل من 30	6	1.14	.99
	من 30-39	58	1.50	1.18
	أكثر من 39	142	1.48	1.01
الاستبانة ككل	أقل من 30	6	1.49	.89
	من 30-39	58	1.46	.94
	أكثر من 39	142	1.50	.79

د) حسب متغير الخبرة الإشرافية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تبعاً لاختلاف متغير الخبرة الإشرافية (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (16) وذلك لصالح الخبرة الإشرافية من 5-10 سنوات.

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية حسب متغير الخبرة الإشرافية

المجال	الخبرة الإشرافية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إعداد الخطة التطويرية	أقل من 5 سنوات	11	1.04	.98
	من 5-10 سنوات	34	1.20	.78
	أكثر من 10 سنوات	161	1.09	.91
تنمية المعلمين مهنياً	أقل من 5 سنوات	11	1.57	1.02
	من 5-10 سنوات	34	1.97	.86
	أكثر من 10 سنوات	161	1.53	1.09
التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	أقل من 5 سنوات	11	1.20	1.88
	من 5-10 سنوات	34	1.88	.96
	أكثر من 10 سنوات	161	1.32	1.11
التعامل مع المنهاج المحوسب	أقل من 5 سنوات	11	1.27	1.45
	من 5-10 سنوات	34	1.85	1.18
	أكثر من 10 سنوات	161	1.54	1.14
إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي	أقل من 5 سنوات	11	1.39	1.34
	من 5-10 سنوات	34	1.39	1.10
	أكثر من 10 سنوات	161	1.24	1.15

المهارات القيادية	أقل من 5 سنوات	11	1.78	1.33
	من 5-10 سنوات	34	2.08	1.03
	أكثر من 10 سنوات	161	1.91	1.03
التدريب	أقل من 5 سنوات	11	1.21	.91
	من 5-10 سنوات	34	1.74	1.02
	أكثر من 10 سنوات	161	1.44	1.07
الاستبانة ككل	أقل من 5 سنوات	11	1.33	.92
	من 5-10 سنوات	34	1.69	.75
	أكثر من 10 سنوات	161	1.46	.85

تبين الجداول (13، 14 ، 15 ، 16) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تبعاً لاختلاف متغير الجنس (ذكر، وأنثى)، ومتغير المؤهل العلمي (أقل من ماجستير، وماجستير، ودكتوراه)، ومتغير الفئة العمرية (أقل من 30 سنة، ومن 30-39 سنة، وأكثر من 39 سنة)، ومتغير الخبرة الإشرافية (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات). ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، كما هو موضح في الجدول (17).

جدول (17)

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والفئة العمرية والخبرة الإشرافية

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	إعداد الخطة التطويرية	3.377	1	3.377	4.264	.032*
	تنمية المعلمين مهنياً	1.316	1	1.316	1.174	.280
	التجديدات التربوية	5.405	1	5.405	4.187	.033*

قيمة هوتلنغ= 0.772	التعامل مع المنهاج	5.147	1	5.147	3.730	.041*
	إدارة الروابط بين	.008	1	.008	.004	.948
	المهارات القيادية	.351	1	.351	.315	.575
	التدريب	.011	1	.011	.010	.922
المؤهل العلمي قيمة ولكس=0.948 ح=0.000	إعداد الخطة التطويرية	6.495	2	3.248	4.101	.025*
	تنمية المعلمين مهنياً	.531	2	.266	.237	.789
	التجديدات التربوية	1.337	2	.668	.518	.597
	التعامل مع المنهاج	1.341	2	.670	.486	.616
	إدارة الروابط بين	1.297	2	.649	.483	.618
	المهارات القيادية	.872	2	.436	.391	.677
	التدريب	.212	2	.106	.093	.911
الفئة العمرية قيمة ولكس=0.952 ح=0.000	إعداد الخطة التطويرية	0.999	2	0.500	0.631	.533
	تنمية المعلمين مهنياً	0.82	2	0.410	0.366	.694
	التجديدات التربوية	9.239	2	4.620	3.578	.038*
	التعامل مع المنهاج	9.416	2	4.708	3.412	.040*
	إدارة الروابط بين	1.052	2	0.526	0.392	.677
	المهارات القيادية	0.8	2	0.400	0.358	.699
	التدريب	0.588	2	0.294	0.259	.772
الخبرة الإشرافية قيمة ولكس =0.932 ح=0.000	إعداد الخطة التطويرية	0.528	2	0.264	0.333	.717
	تنمية المعلمين مهنياً	8.422	2	4.211	3.756	.035*
	التجديدات التربوية	9.238	2	4.619	3.578	.038*
	التعامل مع المنهاج	3.53	2	1.765	1.279	.281
	إدارة الروابط بين	1.273	2	0.637	0.474	.623
	المهارات القيادية	1.027	2	0.514	0.460	.632
	التدريب	2.898	2	1.449	1.278	.281
الخطأ	إعداد الخطة التطويرية	156.840	198	.792		
	تنمية المعلمين مهنياً	221.863	198	1.121		
	التجديدات التربوية	255.648	198	1.291		
	التعامل مع المنهاج	273.336	198	1.380		
	إدارة الروابط بين	265.969	198	1.343		
	المهارات القيادية	220.902	198	1.116		
	التدريب	224.587	198	1.134		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$)

يبين الجدول (17):

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير الجنس عند المجالات تنمية المعلمين مهنياً، وإدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، والمهارات القيادية، والتدريب، بينما كانت هناك

فروق دالة إحصائياً عند المجالات إعداد الخطة التطويرية، والتجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، والتعامل مع المنهاج المحوسب، حيث كانت الفروق لصالح تقديرات الإناث.

2. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند جميع المجالات، باستثناء مجال إعداد الخطة التطويرية. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (18).

جدول (18)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية عند مجال إعداد الخطة التطويرية تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		أقل من ماجستير	ماجستير	دكتوراه
	المتوسط الحسابي	.87	1.17	0.92
أقل من ماجستير	.87		*0.30	0.05
ماجستير	1.17			0.25*
دكتوراه	0.92			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

يبين الجدول (18) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الفروق لتقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير) على المجال في بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم عليه في بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي المؤهل العلمي (أقل من ماجستير، ودكتوراه) من جهة ثانية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير).

3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ **.05**) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير الفئة العمرية عند جميع المجالات، باستثناء مجالي التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، والتعامل مع المنهاج المحوسب. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (19).

جدول (19)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية عند مجالي التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، والتعامل مع المنهاج المحوسب تبعاً لاختلاف متغير الفئة العمرية

المجالات	الفئة العمرية		أقل من 30 سنة	من 30-39 سنة	أكثر من 39 سنة
		المتوسط الحسابي	2.03	1.53	1.61
التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	أقل من 30 سنة	2.03		*0.50	*0.42
	من 30-39 سنة	1.53			0.08
	أكثر من 39 سنة	1.61			
التعامل مع المنهاج المحوسب	الفئة العمرية	المتوسط الحسابي	1.76	1.37	1.38
	أقل من 30 سنة	1.76		*0.39	*0.38
	من 30-39 سنة	1.37			0.01
	أكثر من 39 سنة	1.38			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ **.05**)

يبين الجدول (19) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الفروق لتقديرات ذوي الفئة العمرية (أقل من 30 سنة) على المجالين في بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم عليهما في بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في

ضوء سياسات التنمية المهنية من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الفئة العمرية (من 30-39 سنة، وأكثر من 39 سنة) من جهة ثانية، تعزى لمتغير الفئة العمرية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الفئة العمرية (أقل من 30 سنة).

4. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية عند جميع المجالات، باستثناء مجالي تنمية المعلمين مهنياً، والتجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات.

ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (20).

جدول (20)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية عند مجالي تنمية المعلمين مهنياً والتجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات تبعاً لاختلاف متغير الخبرة الإشرافية

المجالات	الخبرة الإشرافية		أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
		المتوسط الحسابي	1.57	1.97	1.53
تنمية المعلمين مهنياً	أقل من 5 سنوات	1.57		*0.40	0.04
	من 5-10 سنوات	1.97			0.44*
	أكثر من 10 سنوات	1.53			
التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	الخبرة الإشرافية	المتوسط الحسابي	1.20	1.88	1.32
	أقل من 5 سنوات	1.20		*0.68	0.12
	من 5-10 سنوات	1.88			0.56*
	أكثر من 10 سنوات	1.32			

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

يبين الجدول (20) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الفروق لتقديرات ذوي الخبرة الإشرافية (من 10-5 سنوات) على المجالين في بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم عليهما في بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي الخبرة الإشرافية (أقل من 5 سنوات، وأكثر من 10 سنوات) من جهة ثانية، تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة الإشرافية (من 10-5 سنوات).

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الرباعي للفروق بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تبعاً لاختلاف متغير الجنس (ذكر، وأنثى)، ومتغير المؤهل العلمي (أقل من ماجستير، وماجستير، ودكتوراه)، ومتغير الفئة العمرية (أقل من 30 سنة، ومن 30-39 سنة، وأكثر من 39 سنة)، ومتغير الخبرة الإشرافية (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (21).

جدول (21)

اختبار تحليل التباين الرباعي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والفئة العمرية والخبرة الإشرافية وتفاعلاتها

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.500	1	.500	.708	0.401
المؤهل العلمي	0.483	2	.242	.342	0.711
الفئة العمرية	0.565	2	.283	.400	0.671
الخبرة الإشرافية	1.841	2	.920	1.304	0.274
الجنس* المؤهل العلمي	0.925	2	0.463	0.655	0.519

الجنس* الفئة العمرية	0.781	2	0.391	0.553	0.547
الجنس* الخبرة الإشرافية	0.583	2	0.292	0.413	0.665
المؤهل العلمي* الفئة العمرية	0.724	4	0.181	0.256	0.760
المؤهل العلمي*الخبرة الإشرافية	0.667	4	0.167	0.236	0.776
الفئة العمرية* الخبرة الإشرافية	0.429	4	0.107	0.154	0.798
الجنس* الفئة العمرية* الخبرة الإشرافية	0.316	4	0.079	0.112	0.824
المؤهل العلمي*الفئة العمرية* الخبرة الإشرافية	3.215	6	0.536	0.759	0.349
الجنس* المؤهل العلمي*الفئة العمرية* الخبرة الإشرافية	5.257	6	0.876	1.241	0.212
الخطأ	115.784	164	0.706		
الكلي	132.070	205			

يبين الجدول (21) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ **.05**) بين متوسطات للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) ككل، وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) ككل في ضوء سياسات التنمية المهنية، تبعاً لاختلاف متغير الجنس (ذكر، وأنثى)، ومتغير المؤهل العلمي (أقل من ماجستير، وماجستير، ودكتوراه)، ومتغير الفئة العمرية (أقل من 30 سنة، ومن 30-39 سنة، وأكثر من 39 سنة)، ومتغير الخبرة الإشرافية (أقل من 5 سنوات، ومن 5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، أو تفاعلاتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية في عمان في ضوء الاحتياجات التدريبية وسياسات التنمية المهنية؟

وللاجابة عن هذا السؤال، أستند بناء البرنامج التدريبي المقترح على القيام بالخطوات التالية:

أولاً: مراجعة كل من الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بذلك للاستئناس بها فضلاً عن توظيف نتائج أسئلة الدراسة من (1-3) في بناء البرنامج. والمصادقة عليه من قبل الخبراء التربويين لغايات التحكيم، ملحق(5) وهو في صورته الأولية ، وفي ضوء ملاحظاتهم قامت الباحثة باجراء التعديلات ووضع البرنامج في صورته النهائية انظر ملحق(4) .

ثانياً: مسح واقع الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان من خلال توزيع أداة الدراسة (الإستبيان).

ثالثاً: تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال مقارنة الواقع والمأمول للأداء الإشرافي وسد الفجوة بإعداد البرنامج التدريبي حسب الاحتياجات من وجهة نظر التربويين أنفسهم.

رابعاً: بناء البرنامج التدريبي حسب الأولويات في الحاجات.

خامساً: تحكيم البرنامج التدريبي من قبل الخبراء التربويين.

وتاسيساً على ذلك قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي، اشتمل على (8) جلسات تدريبية في (8) أيام بمعدل (5) ساعات تدريبية لكل يوم أسبوعياً وهو السبت كونه يوم عطلة وبمعدل (10) شعب كل شعبة (25) متدرباً يدربهم خبراء تربويون في المجال المعني وحاصلين على شهادة TOT مدرب مدربين من مشرفين تربويين وأساتذة جامعات وخبراء تربويين مختصين في هذه المجالات، واشتمل البرنامج على مجموعة من الأساليب الحديثة للتدريب ومجموعة من الأنشطة حسب نظام ICARE.لتصميم الأنشطة حيث يحتوي كل نشاط على ما يلي:

- **(I**) Induction (المقدمة)
- **(C)** Content (محتوى النشاط)
- **(A)** Apply (التطبيق)
- **(R)** Reflection (التأمل)
- **(E)** Evaluation (التقييم)

البرنامج التدريبي

المحاور الأساسية ومواصفات االبرنامج التدريبي

محاور ومواصفات البرنامج التدريبي:

1- الخلفية النظرية للبرنامج التدريبي

2- مبررات للبرنامج التدريبي

3- الأهداف العامه لبناء للبرنامج التدريبي

4- أساليب التدريب

5- المواد التدريبية

6- النشاطات التدريبية

7- المدربون

8-ادارة البرنامج

9-مدة البرنامج

10-الحوافز

11- التقويم

12-اجراءات تطبيق البرنامج

البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية

الخلفية النظرية للبرنامج التدريبي

من خلال مراجعة الأدب السابق المتعلق بمتغيرات الدراسة ومحاور البرنامج التدريبي والإجابات على أسئلة الدراسة ونتائجها. نرى أنه في الفترة الواقعة بين أعوام 1960 – 1970 أقيمت العديد من مراكز التدريب التي عنيت بشكل كبير بالمهارات والسلوكيات وكيفية تعديل وتقنين السلوكيات غير الجيدة، كما أنشأت العديد من المنظمات غير الحكومية التي اهتمت بتدريب الأفراد على تطوير الذات وبث الدافع لديهم وإلهامهم في كافة مناحي الحياة (Robinson,2008). كما أصبح تطوير الذات أحد أهم العناصر التي يتم تقييم الموظف على أساسها في سيرته الذاتية وهي التي تحدد استمراره في العمل أم عدمه ومع تطور التكنولوجيا وظهور الكمبيوتر تطورت أساليب التدريب وطرق العرض والاطلاع على المستجدات في جميع المجالات وبالتالي أصبح مفهوم التدريب وتطوير الذات وتنمية الموارد البشرية من المفاهيم المألوفة لدى الكثير من الناس وظهرت الرؤية الجديدة لأصحاب القرار في المؤسسات العامة والخاصة بالاهتمام بتنمية كفايات الأفراد وتطوير مهاراتهم ليكونوا قادرين على مواكبة متطلبات العصر المعرفية وبذلك أصبح التدريب وتطوير المهارات البشرية من أهم عناصر النجاح لأي عمل مؤسسي أو حتى على المستوى الشخصي للأفراد فقد ارتبط نجاح أي مؤسسة بمدى تطور موظفيها ونجاح أي فرد في حياته الشخصية بمدى قدرته علي تطوير نفسه واستيعاب العديد من المهارات التي لا نهاية لها والتي بإمكانها أن تجعل منه فرداً جديداً على استعداد كامل أن يواجه الحياة من دون تردد أو مخاوف (عيدة ،2003) ..ويأتي هذا البرنامج التدريبي من أجل تقديم الدعم والمساندة للمشرفين التربويين وتنمية كفاياتهم ليكونوا بدورهم قادرين على تقديم الدعم للمعلمين بطريقة تنعكس إيجاباً على مخرجات العملية التربوية وبالتالي على المجتمع ككل.

وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أداء ومهارات المشرفين التربويين بناء على واقع أدائهم والمأمول من هذا الأداء، تم إعداد برنامج تدريبي بعنوان: " البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية، وفق بيانات البرنامج على النحو التالي:

اسم البرنامج: البرنامج التدريبي لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية.

الهدف العام: تطوير الكفايات الإشرافية للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية.

مبررات البرنامج التدريبي:

في ضوء الاطار النظري للدراسة الحالية، والدراسات السابقة ذات الصلة بواقع أداء المشرفين التربوين والأساليب الإشرافية التي يمارسونها وانطلاقاً من النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة يأتي بناء البرنامج التدريبي المقترح استجابة لعدة مبررات منها:

- ضعف الكفايات التي يمتلكها المشرف التربوي وفق الواقع، وبالتالي هنالك حاجة للتدريب عليها.
- التطور المعرفي والتكنولوجي الهائل وضرورة مواكبة المستجدات.
- ظهور أساليب إشرافية جديدة لابد من التدرب عليها.
- تغير أدوار المشرف التربوي في العملية التعلمية التعليمية أصبح مسانداً تربوياً.

أهداف البرنامج التدريبي

- إكساب المشرفين التربويين المعارف المهنية والمهارات الوظيفية اللازمة للقيام بأدوارهم بفاعلية.
- تطوير أساليب الأداء لضمان أداء العمل بفعالية.
- رفع الكفاءة الإنتاجية للفرد.
- توفير احتياجات وزارة التربية والتعليم من الكفاءات المؤهلة.
- مساعدة المشرفين على فهم وإدراك العلاقة بين عمله وعمل الآخرين وبين أهداف الوزارة ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.

الأهداف التفصيلية: يتم تحقيق الهدف العام من خلال تحقيق الأهداف التفصيلية التالية:

1- تنمية مهارات ومعارف المشرفين التربويين في مهارة إعداد الخطة التطويرية.

2- تنمية مهارات ومعارف المشرفين التربويين في مهارة تنمية المعلمين مهنياً.

3- تنمية مهارات ومعارف المشرفين التربويين في مهارة التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات.
4- تنمية مهارات ومعارف المشرفين التربويين في مهارة التعامل مع المنهاج المحوسب.
5- تنمية مهارات ومعارف المشرفين التربويين في مهارة إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي.
6- تنمية مهارات ومعارف المشرفين التربويين في المهارات القيادية.
7- تنمية مهارات ومعارف المشرفين التربويين في مهارة التدريب.

الفئة المستهدفة: المشرفون التربويون في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان.

مدة البرنامج: (8) أيام عمل بمعدل (5) ساعات يومياً، بواقع (40) ساعة تدريبية.

الجهة المنفذة: وزارة التربية والتعليم– مديرية الإشراف التربوي.

مكان التدريب: مركز التدريب والتطوير في مديريات التربية والتعليم.

أساليب التدريب المقترحة:

المحاضرات- العصف الذهني (استمطار الأفكار) تمثيل الأدوار- المناقشات- ورش العمل- التقارير والبحوث العلمية التمرينات الإدارية- دراسة الحالة- الزيارات الميدانية- حلقات النقاش- التدريب بالممارسة- التدريب المبرمج- الندوات- الفرق الطائرة- التفاعل بين المجموعات- الأدوار المتعددة- الحالة الحرجة- الحالة العارضة- العيادات.

دراسة الحالة، الأسلوب القصصي، التأمل، الكلمات المفتاحية، حوض السمك، الكرة الثلجية، فكر-شارك، المناظرة.

المواد التدريبية:

السبّورات الحديثة- أقلام- أوراق عمل تدريبية- شفافيات- جهاز حاسب- جهاز داتاشو- جهاز عرض (Over Head Projector)- شرائح ميكروسكوبية- أسطوانات- أشرطة تسجيل- مسجل- تلفزيون- فيديو- هاتف وجوال- أجهزة تصوير (كاميرات)- آلة تصوير أوراق- ريموتات- أجهزة لاسلكي- أقلام ليزر- سماعات متعددة الأغراض، العروض التقديمية، رسومات توضيحية، بطاقات ملونة، ورق أبيض A4، مرفقات تدريبية.

المدربون: تقترح الباحثة الفئات التالية للتدريب:

1- الباحثة نفسها.
2- خبراء من وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

3- المشرفون التربويون المتميزون في مديريات التربية والتعليم الحاصلون على شهادة TOT مدرب مدربين.

4- أساتذة جامعات متخصصون.

الامتيازات والحوافز:

1- منح شهادة لمن يجتاز متطلبات البرنامج التدريبي بنجاح.

2- منح مكافآت مالية لأفضل ثلاثة مشرفين تربويين متميزين في الدورة التدريبية.

3- اعتماد البرنامج التدريبي للمشرفين التربويين الذين اجتازوا التدريب بنجاح في الترقيات لمناصب أعلى.

وقت تنفيذ البرنامج ومدته:

تقترح الباحثة تنفيذ البرنامج التدريبي خلال أحد الأوقات المقترحة التالية:

1- قبل بداية العام الدراسي بشهر.

2- خلال إجازة عطلة نصف السنة.

ينفذ البرنامج بمعدل خمس ساعات في الأسبوع، لمدة أسبوعين، أي (8) أيام عمل، بمعدل (5) ساعات تدريبية يومياً، تتوزع على ثلاث جلسات تدريبية يتخللهما استراحة، حسب البرنامج التالي:

التوزيع الزمني للبرنامج التدريبي

الوقت		الفعالية
من	إلى	
8.00	10.00	الوجبة التدريبية الأولى
10.00	10.30	استراحة شاي
10.30	12.30	الوجبة التدريبية الثانية
12.30	13.00	استراحة صلاة
13.00	14.00	الوجبة التدريبية الثالثة

مكان عقد تنفيذ البرنامج التدريبي

تقترح الباحثة أن يتم عقد البرنامج التدريبي في قاعات مديريات التربية والتعليم أو في أية مدرسة يتوافر فيها قاعات تدريبية واسعة ومناسبة.

النشاطات التدريبية

اليوم التدريبي الأول: من أنا - مفاهيم وصفات التخطيط الفعال - الجودة الشاملة - هندسة العمليات الإدارية - الجدول الزمني - تقييم الخطة التطويرية - نقطة تعلم.

اليوم التدريبي الثاني: خطوات البحث العلمي - المشرف المدرب - بناء الاختبارات - من خبرتك - مواقف صفية استبانة الرضا.

اليوم التدريبي الثالث: KWL - صندوق التجديدات التربوية - مهارات وبرامج حاسوبية - الخارطة الذهنية - ماذا تعلمت.

اليوم التدريبي الرابع: تحليل المناهج المحوسبة - تقييم المناهج المحوسبة - إثراء المناهج المحوسبة - هكذا أحب أن أتعلم.

اليوم التدريبي الخامس: المشاركة المجتمعية - نموذج جويس ابستن - العلاقة التبادلية بين المدرسة والمجتمع تطوير أفكار وإجراءات - رسمة معبرة.

اليوم التدريبي السادس: إدارة التغيير - صناعة القرار - ارسم قارباً - معيقات التواصل - حل المشكلات - لو كنت مكانك - قصة قصيرة - تقنيات إدارة الوقت - نماذج تقييم الأداء المؤسسي.

اليوم التدريبي السابع: التغيير الإيجابي - تقديم واستقبال التغذية الراجعة - تقنيات تدريبية - تلمس حاجات المتدربين- حاجاتنا.

اليوم التدريبي الثامن: تقييم مدى تحقق الأهداف - تطوير مواد مناسبة للتدريب.

إدارة البرنامج:

- مشرف متخصص يكون مسؤولاً عن متابعة تنفيذ البرنامج من الناحية الفنية.
- مدير إداري للدورة يكون مسؤولاً عن متابعة النواحي الإدارية للبرنامج وتوفير مستلزمات التدريب.
- المدربون
- قيم مختبر

التقويم:

- من خلال ردود فعل المدربين والمتدربين.
- تكليف المتدربين بواجبات بيتية، وابحاث، ومشاريع.
- إعداد أداة تقويم خاصة لرصد سلوك المتدربين في نهاية اليوم التدريبي.
- تقويم منتجات المتدربين لكل يوم تدريبي وفق معايير متفق عليها سابقاً.
- تخصيص جلسة ختامية تقويمية تتضمن إيجابيات البرنامج وسلبياتة عن النقاش والحوار بين المتدربين، والمدربين.

<u>إجراءات تطبيق البرنامج</u>

الخطوات والإجراءات التي اتبتعها الباحثة في بناء فقرات أجزاء البرنامج

أولاً: أهداف البرنامج

تم اختيار (30) كفاية تدريبية للبرنامج التدريبي المقترح استنبطت من قائمة الاحتياجات التدريبية التي تم التوصل إليها من البحث الميداني، وعرضها على لجنة من الخبراء والمختصين.

ثانياً: موضوعات البرنامج التدريبي

قامت الباحثة بتحليل النتائج التي تم التوصل اليها في التطبيق وحصر الاحتياجات التدريبية وفق الاستبانة الموزعة على المشرفيين التربويين، كما هي موضحة في البرنامج التدريبي ملحق رقم (4).

ثالثاً: إعداد البرنامج التدريبي المقترح ملحق (4)

رابعا": اختبار صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من الخبراء والمختصين يبلغ عددهم (15) ملحق (5) للتحقق من صحة اشتقاق الأهداف والموضوعات والمفردات، ومدى صلاحية ومناسبة محتوى البرنامج لأهدافه وبيان رأيهم بالخطوات التنفيذية للبرنامج، وكان معيار قبول الفقرة حصولها على نسبة اتفاق أكثر من (90%) من الخبراء والمختصين.

البرنامج التدريبي

بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان في ضوء سياسات التنمية المهنية

المجال	الكفايات	اليوم	التاريخ	عدد الجلسات	الزمن		التكلفة التقديرية	المدربون	ملاحظات
					يوم	ساعة			
إعداد الخطة التطويرية	- تضمين الخطة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة - إدارة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) - جدولة الخطة زمنياً - استخدام أساليب متعددة لتقييم الخطة التطويرية - تحديد المفاهيم النظرية الخاصة بالتخطيط الفعّال	السبت		3	1	5	80 ديناراً	دكتوراه	المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على دورة TOT "مدرب مدربين" وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
تنمية المعلمين مهنياً	- توجيه المعلمين نحو استراتيجيات التقويم - توجيه المعلمين نحو استراتيجيات التدريس الحديثة - توجيه المعلمين نحو	السبت		4	1	5	80 دينار	دكتوراه	المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على

	إعداد البحث العلمي - تنمية قدرات المعلمين في بناء الاختبارات المتنوعة - توجيه المعلمين نحو إدارة الصف بفاعلية								دورة TOT "مدرب مدربين" وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	- استخدام برامج خاصة بأدوات التفكير مثل (MindMap) - الوعي بمفاهيم صندوق التجديدات التربوية - توظيف مهارات الحاسوب في التعليم - استخدام مهارات التعامل مع البيانات والبرامج الخاصة مثل SPSS)	السبت		3	1	5	80 د		المدربون هم المشرفون التربويون في كل مديرية الحاصلون على دورة TOT "تدريب مدربين" وأساتذة جامعات وخبراء تربويون

التعامل مع المنهاج المحوسب	- تقييم المناهج المحوسبة - تحليل المناهج المحوسبة باستخدام برامج التحليل - إثراء المناهج المحوسبة	السبت		2	1	5	80 د		المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على دورة TOT "مدرب مدربين" وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
مجال إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي	- تفعيل دور المجتمع المحلي في المشاركة لإثراء العملية التعليمية التعلمية	السبت		4	1	5	80 دينار	دكتوراه	المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على دورة TOT "مدرب مدربين" وأساتذة جامعات وخبراء تربويون

المدربون هم المشرفون التربويون في كل مديرية الحاصلون على دورة TOT "تدريب مدربين" وأساتذة جامعات وخبراء تربويون	**دكتوراه**	**80 ديناراً**	5	1	5		السبت	- إدارة الوقت - إدارة الصراع التربوي - تقييم الأداء المؤسسي - مهارات الاتصال والتواصل - صناعة القرار - إدارة التغيير - حل المشكلات	**مجال المهارات القيادية**
المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على دورة TOT "مدرب مدربين"	**دكتوراه**	**80 د**	5	1	3		السبت	- إشراك المتدربين الرأي في النقد - امتلاك مهارات متقدمة في اختيار طرق التدريب المناسبة - المقدرة على تلمس حاجات المتدربين - مناسبة المواد المقررة للمتدربين	**مجال التدريب**

مجال التدريب	- استخدام أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدورات التدريبية - التكيف مع الإمكانيات المتوفرة للتدريب - الاطلاع على ما يستجد في أساليب التدريب المتنوعة								وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
		السبت		3	1	5	**80 د**	**دكتوراه**	المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على دورة TOT "مدرب مدربين" وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
	المجموع			**27 جلسة**	**8 أيام**	**40 ساعة**	**640 ديناراً**		

ملاحظة :

كلفة الساعة التدريبية للمدرب من حملة درجة البكالوريوس............... (8 دنانير)

كلفة الساعة التدريبية للمدرب من حملة درجة الماجستير.................. (12 ديناراً)

كلفة الساعة التدريبية للمدرب من حملة درجة الدكتوراه..................(16 دينار)

كلفة إعداد المادة التدريبية...(30 ديناراً / ساعة)

أجور مستخدمين... (5 دنانير/ يوم)

أجور قيم مختبر... (10 دنانير/ يوم)

ضيافة للمتدربين.................................. (3 دنانير لكل متدرب/ اليوم الواحد)

قرطاسية ومستلزمات تدريب.. (500 دينار)

عدد المتدربين في كل شعبة... (25 متدرباً)

عدد الشعب... (10)

إجمالي عدد المتدربين... (250 مشرفاً)

مدة تنفيذ البرنامج................................. (40 ساعة تدريبية موزعة على 8 أيام كل يوم سبت بواقع 5 ساعات/ يوم).

التكلفة الإجمالية لتنفيذ البرنامج التدريبي (9540 دينار)

إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي

المجال الأول: إعداد الخطة التطويرية

الكفايات المتضمنة في المجال الأول

1. التخطيط الفعال
2. إدارة الجودة الشاملة
3. إدارة هندسة العمليات (الهندرة)
4. جدولة الخطة زمنياً
5. تقييم الخطة التطويرية

<table>
<tr><td colspan="4">اليوم التدريبي الأول</td></tr>
<tr><td colspan="4">النتاجات العامة
- إعداد خطة تطويرية للمدرسة</td></tr>
<tr><td>رقم الجلسة</td><td>عنوان الجلسة</td><td>النتاجات الخاصة</td><td>الزمن</td></tr>
<tr><td>الأولى</td><td>كسر الجمود
التخطيط الفعال</td><td>يتعرف المتدربون على بعضهم البعض
يحدد المتدرب المفاهيم النظرية الخاصة بالتخطيط الفعال</td><td>15 دقيقة
45 دقيقة</td></tr>
<tr><td>الثانية</td><td>الجودة الشاملة وهندسة العمليات</td><td>يتعرف المتدرب على مصطلحات الجودة الشاملة وهندسة العمليات الإدارية</td><td>ساعة ونصف</td></tr>
<tr><td colspan="3">استـــــراحــــــــــــــة</td><td>نصف ساعة</td></tr>
<tr><td>الثالثة</td><td>الجدولة الزمنية للخطة والتقييم</td><td>يعد المتدرب جدولاً زمنياً لتنفيذ الخطة التطويرية
يقيم المدرب نماذجاً لخطط تطويرية معدة مسبقاً</td><td>ساعتان</td></tr>
</table>

الجلسة الأولى: التخطيط الفعال

النشاط الأول: من أنا

1. أهداف النشاط

- ✓ تعريف المشاركين ببعضهم البعض
- ✓ توفير بيئة تدريب محفزة وجاذبة

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 15 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: بطاقات ملونة A4 وأقلام

4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ توزيع بطاقات على المشاركين والطلب من كل مشارك تسجيل اسمه على البطاقة مع صفة إيجابية يمتاز بها ثم يتم جمع البطاقات وخلطها وإعادة توزيعها على المشاركين بحيث يقوم كل مشارك بالتعريف عن صاحب البطاقة .

النشاط الثاني: مفاهيم وصفات التخطيط الفعال

1. أهداف النشاط

- ✓ يحدد المتدرب المفاهيم النظرية للتخطيط الفعال

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 45 دقيقة .

3. أدوات تنفيذ النشاط: صحائف أعمال ورقية .

4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يعمل المتدربون في مجموعات خماسية بحيث تقوم كل مجموعة بالاتفاق على المفهوم النظري للتخطيط الفعال ومواصفات التخطيط الفعال ومن ثم تقوم كل مجموعة بعرض النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها والاتفاق عليها.
- ✓ بعد ذلك يعرض المدرب مادة نظرية من خلال عرض تقديمي ويُيسّر جلسة نقاش مع المجموعات حول ما تم التوصل إليه.

الجلسة الثانية: الجودة الشاملة وهندسة العمليات

النشاط الأول: الجودة الشاملة

1. أهداف النشاط

- ✓ يتعرف المتدرب مصطلح الجودة الشاملة

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 45 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: نموذج ديمينج للجودة الشاملة
4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يعمل المتدربون في مجموعات خماسية ويتم توزيع نسخة من نموذج ديمينج في الجودة الشاملة ويُطلب من كل مجموعة مناقشة النموذج والاتفاق على مفهوم الجودة الشاملة
- ✓ تعرض المجموعات اعمالها وتناقشها ومن ثم يعرض المدرب تعريف الجودة الشاملة

النشاط الثاني: هندسة العمليات الإدارية

1. أهداف النشاط

- ✓ يتعرف المتدرب مفهوم هندسة العمليات الإدارية.

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 45 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: مرفق نموذج هندسة العمليات الإدارية الرباعي.
4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يعمل المتدربون في مجموعات خماسية ويتم توزيع نسخة من نموذج هندسة العمليات الإدارية الرباعي ويطلب من كل مجموعة الاتفاق على مفهوم هندسة العمليات الإدارية.
- ✓ تعرض المجموعات أعمالها وتناقشها ثم يعرض المدرب تعريف هندسة العمليات الإدارية.
- ✓ يتفق المشاركون على توظيف مفهوم الهندسة الإدارية في تحسين العمليات التنظيمية في المدرسة.

الجلسة الثالثة: الجدول الزمني والتقييم

النشاط الأول: الجدول الزمني

1. أهداف النشاط

- ✓ يعد المتدرب جدولاً زمنياً لتنفيذ الخطة التطويرية

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 45 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: نموذج خطة تطويرية معدة مسبقاً
4. طريقة تنفيذ النشاط :

- ✓ يعمل المتدربون في مجموعات خماسية ويتم توزيع نسخة من نموذج خطة تطويرية معد مسبقاً، بحيث يعمل المتدربون على وضع جدول زمني للخطة الموجودة معهم
- ✓ يُيسّر المدرب جلسة نقاش بين المجموعات حول مدى ملائمة الجدول الزمني للإجراءات المتضمنة في الخطة التطويرية

النشاط الثاني: تقييم الخطة التطويرية

1. أهداف النشاط

- ✓ يقيم المتدرب خطة تطويرية معدة مسبقاً

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 60 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: خطة تطويرية معدة مسبقاً، أوراق A4 ، أقلام
4. طريقة تنفيذ النشاط: سيتم تنفيذ النشاط وفق تقنية Snow ball

- ✓ يعمل المتدربون بشكل فردي بحيث يقوم كل متدرب بكتابة أساليب تقييم الخطة التطويرية
- ✓ يناقش كل متدربَيْن متجاورَين الأساليب ويتم الاتفاق على قائمة واحدة من الأساليب من خلال حذف المكرر
- ✓ تقوم كل مجموعة بمناقشة الأساليب التي تم الخروج بها ومن ثم الاتفاق على قائمة واحدة
- ✓ تعمل جميع المجموعات على مناقشة المنتجات ومن ثم الاتفاق على قائمة واحدة من الأساليب الممكنة لتقييم الخطة التطويرية
- ✓ يقيم المتدربون الخطة المعدة مسبقاً وفق أسلوب واحد من أساليب التقييم

نشاط ختامي: نقطة تعلم

الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 15 دقيقة

طريقة تنفيذ النشاط -30 دقيقة

- ✓ يقدم المدرب لكل مشارك بطاقة خضراء وأخرى حمراء
- ✓ يطلب المدرب من كل مشارك كتابة نقطة تعلم على البطاقة الخضراء ونقطة بحاجة إلى تحسين على البطاقة الحمراء

المجال الثاني: تنمية المعلمين مهنياً

الكفايات المتضمنة في المجال الثاني

1. استراتيجيات التقويم الحديثة
2. استراتيجيات التدريس الحديثة
3. إعداد البحث العلمي
4. بناء الاختبارات المتنوعة
5. إدارة الصف بفاعلية

<table>
<tr><td colspan="4">اليوم التدريبي الثاني</td></tr>
<tr><td colspan="4">النتاجات العامة
- تنمية كفايات المعلمين مهنيا لتحسين تحصيل الطلبة</td></tr>
<tr><td>رقم الجلسة</td><td>عنوان الجلسة</td><td>النتاجات الخاصة</td><td>الزمن</td></tr>
<tr><td>الأولى</td><td>إعداد البحث العلمي</td><td>- يحدد المتدرب عناصر البحث العلمي
- يحدد المتدرب مهارات البحث العلمي
- توجيه المعلمين نحو إعداد البحوث العلمية</td><td>ساعة</td></tr>
<tr><td>الثانية</td><td>استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم</td><td>تدريب المعلمين على توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتقويم</td><td>ساعة ونصف</td></tr>
<tr><td colspan="3">استـــــــراحـــــــــــة</td><td>نصف ساعة</td></tr>
<tr><td>الثالثة</td><td>بناء الاختبارات</td><td>تنمية قدرات المعلمين في بناء الاختبارات المتنوعة</td><td>ساعة</td></tr>
<tr><td>الرابعة</td><td>استراتيجيات الإدارة الصفية الفاعلة
والتقييم</td><td>تنميـــة كفايـــات المعلمـــين فـــي توظيـــف استراتيجيات وتقنيات الإدارة الصفية الفاعلة</td><td>ساعة</td></tr>
</table>

الجلسة الأولى: البحث العلمي

النشاط الأول: خطوات البحث العلمي

1. أهداف النشاط

✓ يحدد المتدرب عناصر البحث العلمي ومهاراته

✓ يوجه المتدرب المعلمين لإعداد البحوث العلمية

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 60 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: بطاقات تتضمن خطوات البحث العلمي

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ توزيع بطاقات على المشاركين تتضمن خطوات البحث العلمي والطلب من المشاركين ترتيبها بالطريقة الصحيحة

✓ يرسم المدرب خارطة ذهنية مركزها مهارات التخطيط العلمي ويُيسّر جلسة نقاش حول المهارات الواجب امتلاكها لإعداد بحث علمي

✓ يطلب المدرب من المشاركين تحديد أدوارهم في تنمية هذه المهارات عند المعلمين ليكونوا قادرين على إعداد البحوث العلمية

الجلسة الثانية: استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم

النشاط الأول: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتقويم:

1. أهداف النشاط

✓ تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 90 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: أوراق بيضاء فارغة

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يوزع المدرب المشاركين في مجموعات من نفس التخصص

✓ يطلب المدرب من كل مجموعة اختيار أحد الموضوعات

✓ تقترح كل مجموعة أفضل الطرق التي يمكن اتباعها لتدريب معلمي المبحث على توظيف استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة

✓ تتشارك المجموعات أعمالها وتتبادل التغذية الراجعة

✓ تتفق المجموعات على قائمة تتضمن أفضل الطرق التي يمكن من خلالها تنمية مهارات المعلمين في توظيف استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة

الجلسة الثالثة: الاختبارات

النشاط الأول: بناء الاختبارات

1. أهداف النشاط

✓ تنمية قدرات المعلمين في بناء الاختبارات المتنوعة

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 60 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: نماذج لاختبارات متنوعة معدة مسبقاً

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يوزع المدرب المشاركين في مجموعات من نفس التخصص

✓ يقدم المدرب لكل مجموعة نماذج لاختبارات متنوعة تم إعدادها من قبل معلمين

✓ يطلب المدرب من كل مجموعة دراسة الاختبارات وتحديد الكفايات التي يمتلكها المعلم وتلك التي تحتاج إلى تدريب ومن ثم الاتفاق على استراتيجيات وآليات لتنمية كفايات المعلم

✓ تعرض المجموعات أعمالها وتتبادل التغذية الراجعة

الجلسة الرابعة استراتيجيات الإدارة الصفية الفاعلة:

النشاط الأول: من خبرتك

1. أهداف النشاط

✓ يحدد المتدرب استراتيجيات الإدارة الصفية الفاعلة

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 30

3. أدوات تنفيذ النشاط: أوراق فارغة، أقلام

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل بشكل فردي بحيث يقوم كل مشارك بالتأمل في موقف سابق واجهه مع أحد المعلمين في الميدان وقام بتقديم الدعم اللازم له لتحسين مستوى الإدارة الصفية لديه

✓ يناقش المشاركون خبراتهم بشكل سريع ويتم الخروج بقائمة باستراتيجيات تمكين المعلمين من الإدارة الصفية الفاعلة

النشاط الثاني: مواقف صفية

1. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 20 دقيقة

2. أدوات تنفيذ النشاط: فيلم فيديو

3. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يقوم المدرب بعرض فيلم يتضمن مواقف صفية متنوعة ويطلب من المشاركين مناقشتها والاتفاق على طرق وآليات يمكن من خلالها تنمية كفايات المعلمين في الإدارة الصفية

نشاط ختامي: استبانة الرضا

الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 15 دقيقة

طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يقدم المدرب لكل مشارك استبانة الرضى عن التدريب تتضمن مجالات تتعلق ببيئة التدريب وجودة المواد المستخدمة ومدى مناسبتها

<u>المجال الثالث: التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات</u>

<u>الكفايات المتضمنة في المجال الثالث</u>

1. استخدام برامج خاصة بأدوات التفكير
2. مفاهيم صندوق التجديدات التربوية
3. مهارات الحاسوب في التعليم
4. مهارات التعامل مع البيانات

اليوم التدريبي الثالث			
النتاجات العامة - تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا عند المعلمين لتجويد العملية التربوية			
رقم الجلسة	عنوان الجلسة	النتاجات الخاصة	الزمن
الأولى	صندوق التجديدات التربوية	- يتعرف المتدرب مفاهيم صندوق التجديدات التربوية	75 دقيقة
الثانية	مهارات الحاسوب في التعليم	- يحدد المتدرب مهارات توظيف الحاسوب في التعليم - يحدد المتدرب دور المشرف التربوي في تنمية مهارات توظيف الحاسوب في التعليم عند المعلمين - تنمية قدرات المعلمين في توظيف برامج حاسوبية تُسهم في تنمية مهارات التفكير عند الطلبة	105 دقائق
استــــــراحـــــــــة			نصف ساعة
الثالثة	مهارات التعامل مع البيانات	- تنمية كفايات المعلمين في توظيف برامج تحليل وإدارة البيانات مثل SPSS	ساعة ونصف

الجلسة الأولى: التجديدات التربوية

نشاط افتتاحي: KWL

1. أهداف النشاط

✓ التعرف على الخبرات السابقة للمشاركين حول المواضيع المطروحة في اليوم التدريبي الثالث

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 15 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: نموذج KWL

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل بشكل فردي، ويقدم لكل مشارك نموذج KWL، بحيث يقوم كل مشارك بتعبئة الجزء الأول والثاني من النموذج كالآتي:

K = Know ما الذي أعرفه عن مواضيع اليوم التدريبي

W = want ما الذي أرغب في معرفته اليوم

L =Learning points

يستعرض المدرب مع المشاركين خبراتهم السابقة والمواضيع التي يرغبون في التدرب عليها

النشاط الأول: صندوق التجديدات التربوية

1. أهداف النشاط

✓ يتعرف المتدرب مفاهيم صندوق التجديدات التربوية

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 60 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: نسخة من الدليل التشغيلي لصندوق التجديدات التربوية

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ تقسيم المتدربين في مجموعات وتقديم نسخة من الدليل التشغيلي لصندق التجديدات التربوية

✓ الطلب ممن المشاركين الاطلاع على الدليل وتحديد أبرز المفاهيم الواردة فيه

✓ يُيسّر المدرب جلسة نقاش حول أبرز المفاهيم الواردة في الدليل

الجلسة الثانية: توظيف مهارات الحاسوب في التعليم

النشاط الأول: مهارات وبرامج حاسوبية

1. أهداف النشاط

- ✓ يحدد المتدرب مهارات توظيف الحاسوب في التعليم
- ✓ يحدد المتدرب دور المشرف التربوي في تنمية مهارات توظيف الحاسوب في التعليم عند المعلمين

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 60 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: لابتوب عدد (5) + دليل البرمجيات التعليمية

4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يوزع المدرب المشاركين في مجموعات من نفس التخصص ويقدم لكل مجموعة لابتوب يتضمن البرمجيات التي يمكن استخدامها في تدريس المادة إضافة إلى دليل توضيحي لكل برمجية
- ✓ يطلب المدرب من كل مجموعة اتباع الدليل والاطلاع على البرمجيات وآلية توظيفها في العملية التعليمية
- ✓ تتفق المجموعة على المهارات الواجب تنميتها عند المعلم لتمكينه من توظيف الحاسوب في التعليم وتتبادل المجموعات التغذية الراجعة فيما بينها
- ✓ تعمل جميع المجموعات على الاتفاق على الأدوار المطلوبة من المشروف التربوي في تنمية مهارات توظيف الحاسوب في التعليم عند المعلمين

النشاط الثاني: الخارطة الذهنية

1. أهداف النشاط

✓ تنمية قدرات المعلمين في توظيف برامج حاسوبية تُسهم في تنمية مهارات التفكير عند الطلبة

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 45 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: لابتوب عدد (5) + دليل برمجية الخارطة الذهنية

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يوزع المدرب المشاركين في مجموعات من نفس التخصص ويقدم لكل مجموعة لابتوب يتضمن برمجية الخارطة الذهنية ودليل استخدامها

✓ يطلب المدرب من كل مجموعة اختيار موضوع من المادة يمكن من خلاله توظيف الخارطة الذهنية

✓ تسجل المجموعة دور البرمجية في تنمية التفكير عند الطلبة، ويتم عرض الأفكار ومناقشتها

✓ تتفق المجموعات على أفضل الطرق التي يمكن اتباعها لتنمية كفايات المعلمين في هذا المجال

الجلسة الثالثة: إدارة وتحليل البيانات

النشاط الأول

أهداف النشاط

1. تنمية قدرات المعلمين في توظيف برامج حاسوبية متقدمة في معالجة البيانات.

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 45 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: لابتوب عدد (5) + دليل برنامج التحليل الإحصائي في العلوم الاجتماعية (SPSS).

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يوزع المدرب المشاركين في مجموعات من نفس التخصص ويقدم لكل مجموعة لابتوب يتضمن برمجية برنامج التحليل الإحصائي في العلوم الاجتماعية (SPSS) ودليل استخدامها.

✓ يطلب المدرب من كل مجموعة اختيار أحد الصفوف وتحديد علامات افتراضية.

✓ يطلب المدرب من المشاركين الاستعانة في الدليل لإدخال البيانات على البرمجية والقيام باستخراج بعض المؤشرات الإحصائية مثل: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمدى.

- ✓ تسجل المجموعة دور البرمجية تيسير عملية الحصول على المؤشرات الإحصائية لعلامات الطلبة.
- ✓ تتفق المجموعات على أفضل الطرق التي يمكن اتباعها لتنمية كفايات المعلمين في هذا المجال.

النشاط الثاني

1. أهداف النشاط

- ✓ تمكين المعلمين من صناعة القرارات بناءً على البيانات باستخدام المؤشرات الإحصائية المناسبة من خلال تفعيل برمجية (SPSS).

2. الزمن اللازم للنشاط: 30 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: لابتوب عدد (5) + علامات خمس صفوف لتقويم الأول والثاني في المدرسة.
4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يوزع المدرب المشاركين في مجموعات ويقدم لكل مجموعة لابتوب يتضمن برمجية برنامج التحليل الإحصائي في العلوم الاجتماعية (SPSS) ودليل استخدامها. وعلامات التقويم الأول والثاني لأحد صفوف المدرسة.
- ✓ يطلب المدرب من المشاركين الاستعانة بدليل استخدام برنامج (SPSS) لاستخراج المؤشر الإحصائي (ت) للعينات المترابطة، لتعرف الفروق بين علامات الطلبة في التقويم الأول والثاني.
- ✓ يتعرف المشاركين على الدلالة الإحصائية لمؤشر (ت) للعينات المترابطة ويوظفها في بناء القرارات لتحسين تعلم الطلبة.
- ✓ تتفق المجموعات على تفعيل توظيف المؤشرات الإحصائية في صناعة القرارات لتحسين تعام الطلبة في المدرسة.

نشاط ختامي: ماذا تعلمت

الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 15 دقيقة

طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يطلب المدرب من المشاركين الرجوع إلى نموذج KWL الذي تم تقديمه في بداية اليوم التدريبي وتعبئة الجزء المتعلق بالحرف Learning points = L

المجال الرابع: التعامل مع المنهاج المحوسب

الكفايات المتضمنة في المجال الرابع

1. تقييم المناهج المحوسبة
2. تحليل المناهج المحوسبة باستخدام برامج التحليل
3. إثراء المناهج المحوسبة

اليوم التدريبي الرابع			
النتاجات العامة -تطوير وإثراء المناهج المحوسبة في منظومة التعلم الإلكتروني			
رقم الجلسة	عنوان الجلسة	النتاجات الخاصة	الزمن
الأولى	المناهج المحوسبة... نظرة تحليلية	- يحلل المتدرب المناهج المحوسبة - يقيم المتدرب المناهج المحوسبة	3 ساعات
		استـــــــــراحـــــــــــة	نصف ساعة
الثانية	أفكار إبداعية	- يطور المتدرب أفكاراً لإثراء المناهج المحوسبة	ساعة ونصف

الجلسة الأولى: المناهج المحوسبة نظرة تحليلية

النشاط الأول: تحليل المناهج المحوسبة

1. أهداف النشاط
- ✓ يحلل المتدرب المناهج المحوسبة
2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 100 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: لابتوب – انترنت – أوراق فارغة بيضاء
4. طريقة تنفيذ النشاط
- ✓ تقسيم المتدربين في مجموعات والطلب من كل مجموعة الدخول إلى منظومة التعلم الإلكتروني والاطلاع على المناهج المحوسبة
- ✓ تقوم كل مجموعة بالاتفاق على المجالات التي سيتم التركيز عليها في تحليل المنهج مثل: النصوص – الصور – المنحى التفاعلي – طريقة التعامل مع المنهج المحوسب .... إلخ
- ✓ ييسّر المدرب نقاشاً بين جميع المجموعات بحيث يتم الاتفاق على مجالات وبنود التحليل.

النشاط الثاني: تقييم المناهج المحوسبة

1. أهداف النشاط

✓ يقيم المتدرب المناهج المحوسبة

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 80 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: أوراق بيضاء فارغة

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ تقسيم المتدربين في مجموعات والطلب من كل مجموعة اختيار أحد المجالات التي تم الاتفاق عليها والبدء ببناء أداة تقييم للمجال

✓ تناقش المجموعات أعمالها وتتبادل التغذية الراجعة

الجلسة الثانية: أفكار إبداعية

النشاط الأول: إثراء المناهج المحوسبة

1. أهداف النشاط

✓ يطور المتدرب افكاراً لإثراء المناهج المحوسبة

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 75 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: صحائف أعمال، أقلام

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ تقسيم المتدربين في مجموعات حسب التخصص، والطلب من كل مجموعة الدخول إلى منظومة التعلم الإلكتروني والاطلاع على المناهج المحوسبة

✓ تقوم كل مجموعة بتطوير أفكار تُسهم في إثراء وإغناء المنهاج المحوسب

✓ تعرض المجموعات أعمالها وتتبادل التغذية الراجعة

نشاط ختامي: هكذا أحب أن أتعلم

الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 15 دقيقة

طريقة تنفيذ النشاط

✓ يقدم المدرب لكل مشارك بطاقة ويطلب منه الإجابة على السؤال الآتي:

لو أتيحت لك الفرصة للتدريب على موضوع اليوم الرابع ما هي الأمور التي ستقوم بها بشكل مختلف عما كانت عليه خلال الجلسة التدريبية

المجال الخامس: إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي

الكفايات المتضمنة في المجال الخامس

1. تفعيل دور المجتمع المحلي في المشاركة لإثراء العملية التعليمية التعلمية

اليوم التدريبي الخامس			
النتاجات العامة -تطوير نموذج إجرائي لتفعيل دور المجتمع المحلي في المدارس			
رقم الجلسة	عنوان الجلسة	النتاجات الخاصة	الزمن
الأولى	المشاركة المجتمعية	- يعرف المتدرب مفهوم المشاركة المجتمعية	45 دقيقة
الثانية	نموذج جويس ابستن	- يحدد المتدرب عناصر وخطوات المشاركة المجتمعية وفق نموذج جويس ابستن	ساعة
		استـــراحــــــــة	نصف ساعة
الثالثة	نموذج العلاقة التبادلية	يحدد المتدرب مفهوم العلاقة التبادلية بين المدرسة والمجتمع	ساعة
الرابعة	تفعيل دور المجتمع المحلي	يطور المدرب أفكاراً لأنشطة يمكن تنفيذها في المدرسة لتفعيل دور المجتمع المحلي	105 دقيقة

الجلسة الأولى: المشاركة المجتمعية

النشاط الأول: المشاركة المجتمعية

1. أهداف النشاط

✓ يعرف المتدرب مفهوم المشاركة المجتمعية

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 45 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: صحائف أعمال، فيديو
4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يعرض المدرب فيديو حول تجربة لإحدى المدارس في الأردن

- ✓ يناقش المدرب الفيديو مع المشاركين
- ✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل في مجموعات للخروج بتعريف المشاركة المجتمعية
- ✓ تناقش المجموعات اعمالها وتتبادل التغذية الراجعة

الجلسة الثانية: نموذج جويس ابستن

النشاط الأول: نموذج جويس ابستن

1. أهداف النشاط

- ✓ يحدد المتدرب عناصر وخطوات المشاركة المجتمعية وفق نموذج جويس ابستن

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 60 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: نموذج جويس ابستن
4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل في مجموعات ويقدم لكل مجموعة نسخة من نموذج جويس ابستن
- ✓ يطلب المدرب من المجموعات مناقشة النموذج ومن ثم استخلاص عناصر وخطوات المشاركة المجتمعية في المدارس
- ✓ تتناقش المجموعات وتتبادل التغذية الراجعة ويختم المدرب بتقديم نشرة حول العناصر والخطوات

الجلسة الثالثة: العلاقة التبادلية

النشاط الأول: العلاقة التبادلية بين المدرسة والمجتمع

1. أهداف النشاط

- ✓ يحدد المتدرب مفهوم العلاقة التبادلية بين المدرسة والمجتمع

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 60 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: صحائف أعمال
4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل في مجموعات ويقدم لكل مجموعة دراسة حالة لإحدى المدارس
- ✓ يطلب المدرب من المجموعات مناقشة دراسات الحالة والاتفاق على مفهوم العلاقة التبادلية بين المدرسة والمجتمع وسبل تطويرها

- ✓ تناقش المجموعات أعمالها وتتبادل التغذية الراجعة

الجلسة الرابعة: تفعيل دور المجتمع المحلي

النشاط الأول: تطوير أفكار وإجراءات

1. أهداف النشاط

- ✓ يطور المتدرب أفكار وإجراءات لتفعيل دور المجتمع المحلي في المدرسة

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 90 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: نموذج أنشطة
4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل في مجموعات ويقدم لكل مجموعة نموذج لكتابة الأنشطة
- ✓ يطلب المدرب من المجموعات إجراء عملية عصف ذهني للخروج بأكبر قدر من الأفكار التي يمكن تنفيذها لتفعيل دور المجتمع المحلي في المدرسة
- ✓ بعد ذلك تتفق المجموعة على فكرة واحدة يمكن تطبيقها في ضوء واقع المدارس في الأردن وكتابة خطوات إجرائية لتنفيذ الفكرة
- ✓ تعرض المجموعات أعمالها وتتبادل التغذية الراجعة

نشاط ختامي: رسمة معبرة

الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 15 دقيقة

طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يقدم المدرب لكل مشارك ورقة بيضاء فارغة
- ✓ يطلب المدرب من كل مشارك التعبير عن انطباعاته حول اليوم التدريبي من خلال الرسم

المجال السادس: المهارات القيادية

الكفايات المتضمنة في المجال السادس

1. إدارة الوقت
2. إدارة الصراع التربوي
3. تقييم الأداء المؤسسي
4. مهارات الاتصال والتواصل
5. صناعة القرار
6. إدارة التغيير
7. حل المشكلات

<table>
<tr><td colspan="4">اليوم التدريبي السادس</td></tr>
<tr><td colspan="4">النتاجات العامة
-بناء تصور واضح حول مراحل التغيير على مستوى المؤسسات والمشكلات التي تواجهه
-تقييم الأداء المؤسسي</td></tr>
<tr><td>رقم الجلسة</td><td>عنوان الجلسة</td><td>النتاجات الخاصة</td><td>الزمن</td></tr>
<tr><td>الأولى</td><td>إدارة التغيير وصناعة القرار</td><td>- يتعرف المتدرب مفهوم إدارة التغيير
- يتعرف المتدرب نموذج Kotter في إدارة التغيير
- توظيف اساليب صناعة القرار</td><td>ساعة</td></tr>
<tr><td>الثانية</td><td>مهارات الاتصال والتواصل وحل المشكلات</td><td>- يحدد المتدرب عناصر عملية الاتصال والتواصل
- يحدد المتدرب معيقات التواصل
- يوظف المدرب أسلوب حل المشكلات في مواجهة مشكلات العمل</td><td>ساعة</td></tr>
<tr><td colspan="3">استـــــراحــــــــــــــــة</td><td>نصف ساعة</td></tr>
<tr><td>الثالثة</td><td>إدارة الصراع التربوي</td><td>- يتعرف المدرب مفهوم إدارة الصراع</td><td>ساعة</td></tr>
</table>

		- يوظف المتدرب نموذج Win- Win في إدارة الصراع	
الرابعة	إدارة الوقت	- يوظف المتدرب تقنيات إدارة الوقت	30 دقيقة
الخامسة	تقييم الأداء المؤسسي	يتعرف المدرب نماذج تقييم الأداء المؤسسي	ساعة

الجلسة الأولى: إدارة التغيير وصنع القرار

النشاط الأول: إدارة التغيير

1. أهداف النشاط

✓ يتعرف المتدرب مفهوم إدارة التغيير

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 30 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: بطاقات

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يطلب المدرب من المشاركين التأمل في خبرة سابقة قاموا من خلالها بإحداث تغيير ما سواء كانت تلك الخبرة في مجال العمل أو غير ذلك

✓ يستمع المدرب إلى خبرات المشاركين ثم يتوصل معهم بطريقة جماعية لمفهوم إدارة التغيير

✓ يوزع المدرب نموذج Kotter في إدارة التغيير ويطلب من المشاركين مناقشته من حيث واقع تطبيقه في المدارس

النشاط الثاني: صناعة القرار

1. أهداف النشاط

✓ توظيف أساليب صنع القرار

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 30 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: بطاقات أساليب صنع القرار

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل في مجموعات، ويقدم لكل مجموعة بطاقات تتضمن مجموعة أساليب وتقنيات لصنع القرار

- ✓ تتفق المجموعات على اختيار موقف واجه أحد أعضاء المجموعة في الميدان وكان بحاجة إلى اتخاذ قرار
- ✓ تختار المجموعة التقنية الأنسب لذلك الموقف
- ✓ تناقش المجموعات أعمالها وتتبادل التغذية الراجعة

الجلسة الثانية: مهارات الاتصال والتواصل وحل المشكلات

النشاط الأول: ارسم قارباً

1. أهداف النشاط

- ✓ يحدد المتدرب عناصر عملية الاتصال

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 20 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: أوراق فارغة، أقلام
4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل بشكل فردي ويقدم لكل مشارك ورقة بيضاء فارغة
- ✓ يقوم المدرب بتقديم تعليمات محددة لرسم قارب بحيث يقوم كل مشارك بترجمة هذه التعليمات على شكل رسمة
- ✓ يقارن المدرب بين الرسومات المختلفة المقدمة من قبل المشاركين وييسّر جلسة نقاش معهم حول أسباب الاختلاف ويتم من خلال النقاش التوصل إلى عناصر عملية الاتصال

النشاط الثاني: معيقات التواصل

1. أهداف النشاط

- ✓ يحدد المتدرب معيقات التواصل

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 10 دقائق
3. أدوات تنفيذ النشاط: صحيفة أعمال
4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ ييسر المدرب جلسة عصف ذهني حول معيقات عملية التواصل بحيث يتم الخروج بقائمة لهذه المعيقات

النشاط الثالث: حل المشكلات

1. أهداف النشاط

- ✓ يوظف المدرب أسلوب حل المشكلات في مواجهة مشكلات العمل

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 30 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: بطاقات نموذج حل المشكلات

4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يسأل المدرب المشاركين عن خبراتهم في حل المشكلات التي تواجههم
- ✓ يسجل المدرب الكلمات المفتاحية على صحيفة عمل
- ✓ يوزع المدرب على المشاركين بطاقات نموذج حل المشكلات ويطلب منهم ترتيبها حسب الخطوات
- ✓ ييسّر المدرب جلسة نقاش حول كل خطوة من الخطوات مقدماً أمثلة من الواقع لتعزيز المفهوم

الجلسة الثالثة: إدارة الصراع التربوي

النشاط الأول: لو كنت مكانك

1. أهداف النشاط

- ✓ يتعرف المدرب مفهوم إدارة الصراع
- ✓ يوظف المتدرب نموذج Win- Win في إدارة الصراع

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 60 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: دراسات حالة، نموذج Win- Win

4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل ضمن مجموعات
- ✓ يقدم المدرب لكل مجموعة دراسة حالة تتضمن موقف واقعي حصل بين طرفين
- ✓ يطلب المدرب من كل مجموعة دراسة الموقف وتحليله ومن ثم تمثيله عن طريق لعب الأدوار
- ✓ ييسر المدرب جلسة نقاش حول العملية التي تمت في الموقف لإدارة الصراع
- ✓ يسأل المدرب المشاركين: لو كنت مكان أحد الطرفين كيف ستتصرف
- ✓ يتوصل المدرب مع المشاركين بشكل جماعي إلى مفهوم إدارة الصراع
- ✓ يوزع المدرب نموذج Win –Win في ادارة الصراع ويناقش المشاركين فيه

الجلسة الرابعة: إدارة الوقت

النشاط الأول: قصة قصيرة

1. أهداف النشاط

- ✓ يتعرف المدرب أهمية إدارة الوقت

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 10 دقائق

3. أدوات تنفيذ النشاط: قصة

4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل ضمن مجموعات ويقدم لكل مجموعة نسخة من قصة قصيرة حول أهمية الوقت

النشاط الثاني: تقنيات إدارة الوقت

1. أهداف النشاط

- ✓ يوظف المتدرب تقنيات إدارة الوقت

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 20 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: تقنيات إدارة الوقت

4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ ييسر المدرب جلسة نقاش مع المشاركين حول الأساليب التي يستخدمونها في إدارة وقتهم، ويسجل الكلمات المفتاحية على صحيفة أعمال
- ✓ يقدم المدرب للمشاركين نشرة تتضمن مجموعة من التقنيات والأساليب التي يمكن استخدامها لإدارة الوقت بفاعلية

الجلسة الخامسة: تقييم الأداء المؤسسي

النشاط الأول: نماذج تقييم الأداء المؤسسي

1. أهداف النشاط

- ✓ يتعرف المدرب نماذج تقييم الأداء المؤسسي

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 45 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: نماذج تقييم الأداء المؤسسي: نموذج مراحل الأداء (process Performance)، نموذج أداء المنظمة (Organization Performance)

4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل ضمن مجموعات ويقدم لكل مجموعة نسخة من نماذج تقييم الداء المؤسسي بحيث تقوم كل مجموعة بدراسة النموذجين وتحليلهما والتعرف على نقاط القوة والضعف في كل نموذج
- ✓ تناقش المجموعات أعمالها وتتبادل التغذية الراجعة

نشاط ختامي: التغيير الإيجابي

الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 15 دقيقة

طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يطلب المدرب من كل مشارك الإجابة عن السؤال الآتي:

لو أتيحت لك الفرصة لتغيير شيء واحد في التدريب، ما هو هذا الشيء؟ ولماذا؟

المجال السابع: التدريب

الكفايات المتضمنة في المجال السابع

1. إشراك المتدربين الرأي في النقد
2. امتلاك مهارات متقدمة في اختيار طرق التدريب المناسبة
3. المقدرة على تلمس حاجات المتدربين
4. مناسبة المواد المقررة للمتدربين
5. استخدام أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف التدريب
6. التكيف مع الإمكانات المتوفرة للتدريب
7. الاطلاع على ما يستجد في أساليب التدريب المتنوعة

اليوم التدريبي السابع			
النتاجات العامة - إعداد جلسة تدريبية للمعلمين في الميدان بأحدث طرق وتقنيات التدريب			
رقم الجلسة	عنوان الجلسة	النتاجات الخاصة	الزمن
الأولى	إشراك المتدربين الرأي في النقد	- يوظف المتدرب مهارات تقديم واستقبال التغذية الراجعة	ساعة ونصف
الثانية	مهارات متقدمة في التدريب	- يواكب المدرب مستجدات طرق التدريب - يوظف المدرب طرق تدريب مختلفة لتحقيق الأهداف	ساعة ونصف
استــــــــراحـــــــــــــة			نصف ساعة
الثالثة	الحاجات التدريبية	- يحدد المتدرب حاجات التدريب	ساعة ونصف

الجلسة الأولى: التغذية الراجعة

النشاط الأول: تقديم واستقبال التغذية الراجعة

1. أهداف النشاط

✓ يتعرف المتدرب نماذج تقديم واستقبال التغذية الراجعة

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 90 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: استبانة بعنوان: هل أنت ماهر في تقديم واستقبال التغذية الراجعة

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يطلب المدرب من المشاركين التأمل في خبرة سابقة قاموا من خلالها بتقديم أو استقبال تغذية راجعة من أحد المتدربين في الميدان مع وصف ذلك الموقف

✓ يوزع المدرب الاستبانة على المشاركين ويطلب منهم إجراء تقييم ذاتي لمهاراتهم في تقديم واستقبال التغذية الراجعة

✓ يستمع المدرب للمشاركات ثم يعرض نموج الساندويش في تقديم التغذية الراجعة ونموذج SARAH في التعرف على ردود أفعال الأشخاص عند استقبال التغذية الراجعة

✓ يطلب المدرب المشاركين العمل ضمن مجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بصياغة سناريو معين حول موقف يتم من خلاله توظيف النموذجين السابقين وتمثيله أمام بقية المشاركين

✓ يطلب المدرب من بقية المجموعات تقديم تغذية راجعة للمجموعة مع مراعاة قواعد تقديم التغذية الراجعة البناءة

الجلسة الثانية: مهارات متقدمة في التدريب

النشاط الأول: تقنيات تدريبية

1. أهداف النشاط

✓ يتعرف المتدرب أحدث تقنيات التدريب واستخداماتها

✓ يوظف المدرب تقنيات التدريب في تنفيذ الجلسات التدريبية

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 90 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: مرفق تدريبي حول طرق وتقنيات التدريب الحديثة

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل في مجموعات ويقدم لكل مجموعة نسخة من المرفق التدريبي، بحيث تقوم كل مجموعة بالاطلاع عليه ومناقشته

✓ يطلب المدرب من كل مجموعة اختيار موضوع معين وتقديمه باستخدام إحدى التقنيات الواردة في المرفق مثل

- Key Words Method
- Snow Ball
- Fish Bowl
- Matching
- Role Play
- Small Group discussion
- Appreciative Inquiry
- Debate

الجلسة الثالثة: الحاجات التدريبية

النشاط الأول: تلمس حاجات المتدربين

1.أهداف النشاط

✓ يتعرف طرق ووسائل تحديد حاجات المتدربين

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 75 دقيقة

3. أدوات تنفيذ النشاط: بطاقات الافتراضات الخاطئة

4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ يعلق المدرب بطاقات الافتراضات الخاطئة في قاعة التدريب وييسر جلسة نقاش حولها

✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل في مجموعات لتحديد العلامات الخطرة التي تهدد سير عملية التدريب

✓ يناقش المشاركون العلامات الخطرة ودور المدرب في التعامل معها

✓ يرسم المدرب نموذج السفينة الذي يوضح التدخلات الواجب تقديمها من قبل المدرب وهي:

- تدخلات على مستوى المحتوى المقدم
- تدخلات على مستوى الطريقة المستخدمة
- تدخلات على مستوى التفاعل الاجتماعي بين المشاركين

نشاط ختامي: حاجاتنا

الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 15 دقيقة

طريقة تنفيذ النشاط

✓ يقدم المدرب لكل مشارك ورقة بيضاء فارغة

✓ يطلب المدرب من كل مشارك كتابة الحاجات التدريبية الخاصة به التي تم تلبيتها وأخرى التي لم يتم تلبيتها

المجال السابع: التدريب

اليوم التدريبي الثامن			
النتاجات العامة - استثمار الإمكانات المتاحة في توفير بيئة ومواد تدريبية مناسبة			
رقم الجلسة	عنوان الجلسة	النتاجات الخاصة	الزمن
الأولى	تقييم التدريب	- يستخدم المتدرب أساليب متنوعة لتقييم مدى تحقق الأهداف	ساعة ونصف
الثانية	تطوير مواد مناسبة للتدريب	- يوظف المتدرب نتائج تقييم الحاجات في تطوير مواد مناسبة للتدريب	ساعة ونصف
استراحة			نصف ساعة
الثالثة	التكييف مع الإمكانات المتوفرة للتدريب	يستثمر المتدرب الإمكانات المتوفرة في توفير بيئة تدريبية مناسبة	ساعة ونصف

الجلسة الأولى: تقويم التدريب

النشاط الأول: تقييم مدى تحقق الأهداف

1. أهداف النشاط

✓ يستخدم المتدرب أساليب متنوعة لتقييم مدى تحقق الأهداف

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 90 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: أوراق بيضاء فارغة
4. طريقة تنفيذ النشاط

✓ ينفذ المدرب جلسة عصف ذهني حول أساليب تقييم مدى تحقق الأهداف

✓ يطلب المدرب من كل مجموعة اختيار أسلوب واحد وتطوير أداه خاصة به وتطبيقه على بقية المجموعات للتأكد من مدى تحقق أهداف الجلسة الرابعة

- ✓ يختتم المدرب بطرح السؤال الآتي: كيف يمكن عكس نتائج التقييم على تطوير وتحسين المواد التدريبية؟

الجلسة الثانية: تطوير مواد التدريب

النشاط الأول: تطوير مواد مناسبة للتدريب

1. أهداف النشاط

- ✓ يوظف المتدرب نتائج تقييم الحاجات في تطوير مواد مناسبة للتدريب

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 90 دقيقة
3. أدوات تنفيذ النشاط: أوراق بيضاء فارغة
4. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يطلب المدرب من كل مجموعة تحليل النتائج التقييم في اقتراح أفكار للمدرب لتطوير مواد مناسبة للتدريب
- ✓ تعرض المجموعات أعمالها وتتبادل التغذية الراجعة

الجلسة الثالثة: بيئة التدريب

النشاط الأول:

1. أهداف النشاط

- ✓ يستثمر المتدرب الإمكانات المتوفرة في توفير بيئة تدريبية مناسبة

2. الزمن اللازم لتنفيذ النشاط : 75 دقيقة
3. طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يطلب المدرب من المشاركين العمل وفق تقنية Think Pair Share للخروج بأفكار مبدعة يمكن من خلالها استثمار الإمكانات المتوفرة في إيجاد بيئة تدريب مناسبة
- ✓ يتم التصويت للأفضل 3 أفكار بحيث يتم تطبيقها بشكل عملي خلال التدريب

نشاط ختامي: وجه مبتسم ووجه غير مبتسم

الزمن اللازم لتنفيذ النشاط: 15 دقيقة

طريقة تنفيذ النشاط

- ✓ يقدم المدرب لكل مشارك بطاقتين الأولى مرسوم عليها وجه مبتسم والأخرى مرسوم عليها وجه غير مبتسم

- ✓ يطلب المدرب من كل تعليق البطاقة التي تمثل انطباعاته عن اليوم التدريبي على باب قاعة التدريب قبل مغادرة القاعة

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما درجة ملاءمة البرنامج التدريبي المقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في محافظة عمان من وجهة نظر الخبراء ؟

لتعرف درجة ملاءمة البرنامج التدريبي المقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في محافظة عمان تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعه من الخبراء والمختصين في مجال الادارة التربوية ومجالات تربوية اخرى ذات صلة في الجامعات الأردنية ومراكز التطوير التربوي ملحق (5) وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات والتعديلات ويبين الجدول رقم(22) نتائج آراء المحكمين.

جدول رقم(22)

جدول نتائج آراء المحكمين لدرجة ملاءمة البرنامج التدريبي المقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في محافظة عمان في ضوء سياسات التنمية المهنية.

الدرجة / التقييم	عالية	متوسطة	ضعيفة
درجة شمولية البرنامج	**%100**		
درجة واقعية البرنامج	**%100**		
درجة وضوح البرنامج	**%100**		

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قامت الباحثة بعرض النتائج، وقامت بمناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة، كما يتضمن مجموعة من التوصيات والمقترحات لدراسة أخرى لاحقة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أداء المشرفين التربويين ومهاراتهم بناء على واقع أدائهم والمأمول من هذا الأداء وذلك حسب رأي أفراد عينة الدراسة؟"

بينت نتائج هذا السؤال، أن مجال المهارات القيادية احتل المرتبة الأولى، وجاء مجال تنمية المعلمين مهنياً في المرتبة الثانية، واحتل مجال التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات المرتبة الثالثة، وجاء مجال التعامل مع المنهاج المحوسب في المرتبة الرابعة، وجاء المجالان التدريب، وإدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي في المرتبتين الخامسة والسادسة على التوالي، بينما جاء مجال إعداد الخطة التطويرية في المرتبة الأخيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى شعور المشرفين التربويين أن هناك حاجات تدريبية ملحة لتطوير كفاياتهم في المهارات القيادية مثل حاجتهم لتفعيل إدارة الوقت لديهم، حيث يشعر المشرف التربوي أن هناك الكثير من الأعمال التي يجب أن تنجز، ولكن ضيق الوقت وعدم إدارته بكفاءة وفاعلية تحدان من إنجاز تلك الأعمال، ويشعرون أن هناك نوعاً من هدر الوقت والذي قد ينتج عن سوء أدارته، وليس بسبب التقاعس عنها.

كما أن إدارة الصراعات التربوية من أبرز الكفايات التي يلمس المشرفون التربويون حاجتهم لتطويرها، وقد تتمثل تلك الصراعات التربوية في الصراعات مع المسؤولين في مناقشات عمليات تطوير العمليات التعليمية والتربوية، أو صراعات مع المعلمين والمتمثلة في اختلافات وجهات النظر حول القضايا والمستجدات التربوية، كما يمكن أن تنتج تلك الصراعات من خلال عمليات تقييم الأداء المؤسسي للعمليات التربوية، أو عمليات الاتصال والتواصل، أو إدارة التغيير التي يعمد بعض المعلمين الى معارضتها، لذلك يتطلب هذا الوضع تدريب المشرفين التربويين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم في مختلف هذه الجوانب المكملة لبعضها، والتي تمكن المشرف التربوي من تمكينه أداء واجباته المهنية بكفاءة واقتدار، وتساعده في المشكلات التربوية التي قد تعترضه.

أما مجال تنمية المعلمين مهنياً، فهناك حاجات مستجدة ملحة يمكن أن تعمل على تطوير أداء المشرفين التربويين، وقد تتمثل تلك الحاجات في تطوير مقدراتهم في تفعيل وتوظيف استراتيجيات التقويم لتوجيه المعلمين نحو استخدامها، وخاصة استراتيجيات التقويم الحديثة منها، مثل استراتيجية التقويم الموقفي، واستراتيجية التقويم النشط، وغيرها من الاستراتيجيات الحديثة، وكذلك هناك حاجة لتدريب المشرفين التربويين على توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة، حيث برزت في الآونة الأخيرة مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي لم يتسنَّ للمشرفين التربويين الاطلاع عليها، مثل استراتيجية التدريس التأملي، واستراتيجية التدريس التفكير في التفكير.

كما يشعر المشرف التربوي بأن هناك حاجات تدريبية في مجال إعداد البحوث العلمية التربوية وبناء الاختبارات المتنوعة، حيث تفتقر كفايات المشرفين لمثل هذه المهارات، وهذه الكفايات تتطلب صقل مهارات المشرف التربوي في هذه الجوانب لتمكنه من تزويدها للمعلمين، ويمكن توظيف مهارات إعداد البحوث العلمية التربوية وبناء الاختبارات المتنوعة في عمليات الإدارة الصفية الفاعلة.

وفي مجال التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، فهناك ثغرات لدى المشرفين التربويين في استخدام برامج خاصة بأدوات التفكير مثل (MindMap)، والوعي بمفاهيم التجديدات التربوية، بالإضافة إلى توظيف مهارات الحاسوب في التعليم، استخدام البرامج الإحصائية مثل (SPSS)، وغيرها. وتبدو أن هذه الكفايات تحتاج من المشرف التربوي بذل الكثير من الجهود لمتابعتها، والتعرف عليها، وهذا غير ممكن في ظل التسارع العلمي الهائل، والكم الهائل من المسؤوليات الوظيفية التي تحد من قدراته في مجارة ذلك التسارع؛ لذلك يشعر المشرف التربوي بحاجته الحقيقية إلى دورات تدريبية قصيرة مركزة تساعده في اكتساب تلك المهارات والمعارف.

وأما في مجال التعامل مع المنهاج المحوسب، فتعزو الباحثة ذلك إلى ظهور فكرة المناهج المحوسبة الآونة الأخيرة، والتي تتطلب معرفة متخصصة في مجالات استخدام الحاسوب، والتي يفتقر معظم المشرفين التربويين لها، مثل تحليل المناهج المحوسبة باستخدام برامج التحليل المتخصصة، وكيفية استخدام المناهج المحوسبة، وإثرائها.

وفي مجال التدريب وعلى الرغم من أنه مجال عملهم الأساسي، ولكن التطورات الكبيرة في المجال التربوي تجعل المشرف بحاجة إلى الكثير من الدعم والمساندة لتعزيز العملية التعليمية، وجعل جذوة التعليم لدى المعلمين دائمة الاشتعال، فيبدو أن عمليات تلمس حاجات المتدربين

المتعددة والمتنوعة، والتكيف مع الإمكانيات المتوفرة للتدريب على الرغم من شحها وصعوبة توفير بعضها، وتوفير المواد التدريبية للمتدربين، واختيار طرق التدريب وأساليب التدريب المتنوعة والمناسبة، تجعل المشرف التربوي يقف مكتوف الأيدي في هذا الصراع. لذلك يشعر أنه بحاجة كبيرة إلى منقذ من هذا كله وتمكينه من خلال عمليات التدريب الفعال.

بالإضافة إلى ذلك فهناك شعور لدى المشرف التربوي لضرورة تفعيل دور المجتمع المحلي في المشاركة لإثراء العملية التعليمية التعلمية، والاستفادة من المجتمع المحلي في تطوير إمكانيات المدرسة، وقد يعزى ذلك إلى شعور المشرف التربوي بأن المجتمع المحلي يزخر بالطاقات والإمكانات التي يمكن توظيفها لتطوير العملية التربوية.

أما مجال إعداد الخطة التطويرية، فإن ضرورة تضمين الخطة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وإدارة هندسة العمليات الإدارية، واستخدام أساليب متعددة لتقييم الخطة التطويرية، وتحديد احتياجات المعلمين التدريبية، من الكفايات التي تحتاج إلى تطوير لدى المشرفين التربويين. وقد يعزى ذلك إلى التغيرات السريعة في هذه الجوانب والتي تتطلب إلى الكثير من الوقت والجهد والمتابعة، والذي قد لا يتوافر الكثير منه لدى المشرف التربوي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الروقي (2006)، ونتائج دراسة الشعلان (2006)، ونتائج دراسة حمدان (2006)، ونتائج دراسة محمدي (2004)، ونتائج دراسة عيدة (2003)، ونتائج دراسة روبنسون (Robinson, 2008).

ولم تعثر الباحثة على أية دراسة اختلفت مع هذه النتيجة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية؟"

دلت نتائج هذا السؤال، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto \leq$ **0.05**)، بين المتوسطات الحسابية تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، وذلك لصالح الوضع المأمول.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى شعور المشرفين التربويين بالفجوة بين واقع أدائهم الوظيفي وطموحاتهم للوصول إلى الواقع المأمول، وقد ترجع أسباب تلك الفجوة التربوية إلى عدم مجاراة المشرفين التربويين للتطورات الهائلة والمتسارعة في المجالات التربوية، وقد يعزى ذلك إلى كثرة الأعباء الإدارية والفنية الملقاة على كاهل المشرف التربوي. فهناك مجموعات هائلة من

الأعباء الوظيفية الإدارية التي يتطلب من المشرف التربوي القيام بها، بالاضافة إلى أعبائه الوظيفية الفنية. فهذا الحمل الثقيل من المهام الوظيفية المرمي على كاهل المشرف التربوي، يحول دون منحه الفرصة المواتية للاطلاع على ما هو جديد في النظريات التربوية والمستجدات فيها.

ولم تعثر الباحثة على أية دراسة اتفقت مع هذه النتيجة، أو اختلفت معها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.5$) لمتوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير أدائهم ومهاراتهم تعزى لاختلاف المتغيرات جنس المشرف التربوي، ومؤهله العلمي، وفئته العمرية، وخبرته الإشرافية؟

بينت نتائج هذا السؤال، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير الجنس عند المجالات تنمية المعلمين مهنياً، وإدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، والمهارات القيادية، والتدريب، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند المجالات إعداد الخطة التطويرية، والتجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، والتعامل مع المنهاج المحوسب، حيث كانت الفروق لصالح تقديرات الإناث.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الذكور أكثر متابعة للتطورات والتجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، والتعامل مع المنهاج المحوسب من الإناث، وقد يعزى ذلك إلى توفر أوقات فراغ للذكور أكثر من الإناث، وبخاصة بعد الانتهاء من الدوام الرسمي، فيعمد الذكور إلى استغلال هذا الوقت في تطوير قدراتهم ومهاراتهم في مجالات الحاسوب والمناهج المحوسبة والاطلاع على المستجدات والتجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية

($\propto \geq$**0.05**) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد مقدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند جميـــع المجـــالات، باستثناء مجال إعداد الخطة التطويرية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي (ماجستير).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مجالات عمل المشرف التربوي مثل مهارات تنمية المعلمين مهنياً، ومهارات إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، والتدريب، والمهارات القيادية، لا تدرس في المساقات التدريسية في الجامعات بالصورة التطبيقية العملية، وضمن الواقع الـــذي يعايشه المشرف التربوي، وإن كانت هناك بعض المساقات التي تتعــرض لــبعض مــن تلــك المفاهيم، فإنها تعرض الجوانب النموذجية لها، وليس من خلال الواقع التربوي الذي تعترضه كم هائل من الصعوبات والتحديات.

كما دلت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عنــد مســتوى الدلالــة الإحصــائية ($\propto \geq$**0.05**) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير الفئة العمرية عند جميـــع المجـــالات، باستثناء مجالي التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومـــات، والتعامــل مــع المنهـــاج المحوسب، وذلك لصالح تقديرات ذوي الفئة العمرية (أقل من 30 سنة).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذه الفئة العمرية (أقل من 30 سنة) يكونون حديثي العهد في العملية الإشرافية، ومن ذوي الخبرات الإشرافية والتعليمية القليلة، لذلك تعــوزهم مثــل هــذه الكفايات التي تحتاج إلى الكثير من الخبرات والممارسات والتدريب لصقلها.

وبينت تلك النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مســتوى الدلالــة الإحصــائية ($\propto \geq$**0.05**) بين متوسطات الفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات بُعد أهمية الكفايات

التدريبية (الوضع المأمول) وتقديراتهم على مجالات بُعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات (واقع أدائهم) في ضوء سياسات التنمية المهنية، تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية عند جميع المجـــالات، باستثناء مجالي تنمية المعلمين مهنياً، والتجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة الإشرافية (من 5- 10 سنوات).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذه الفئة ذوي الخبرة الإشرافية (من 5- 10 سنوات)، ومـــع تمتعهم ببعض الخبرات الإشرافية، فيشعرون أن هناك حاجات تنقصهم في مجـــال التجديـــدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، حيث إن هؤلاء المشرفون لا تسعفهم خبراتهم الإشرافية لتطوير قدراتهم في هذا المجال، ولم يقوموا بدراسة علوم تكنولوجيا التعليم والمعلومات خـــلال دراساتهم الجامعية.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الروقي (2006)، ونتائج دراسة أبو شرار (2009).

واختلفت مع نتائج دراسة الحذيفي (2007)، وتعزو الباحثة سبب هذا الاخـــتلاف إلـــى الاختلاف في البيئات التي تمت فيها الدراستان، ففي حين أن دراســـة الحـــذيفي أجريـــت فـــي الجمهورية اليمنية، فقد تمت هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية في عمان في ضوء الاحتياجات التدريبية وسياسات التنمية المهنية؟

قامت الباحثة ببناء البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين، واستند البرنامج على الاحتياجات التدريبية التي يشعر المشرفون التربويون بها، بناء على ما قرروه هم بأنفسهم، لذلك هذه الحاجات هي حاجات حقيقية، نابعة من شعورهم بالافتقار اليها، لذلك يتوقع عند تقديمها لهم، سيعملون على تطبيقها في ممارساتهم العملية، حيث ستعمل على سد فجوات وظيفية مهنية لديهم، وبالتالي تمكنهم من القيام بمهامهم الإشرافية على أكمل وجه.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما درجة ملاءمة البرنامج التدريبي المقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين في محافظة عمان من وجهة نظر الخبراء ؟

أشارت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية في عمان في ضوء الاحتياجات التدريبية وسياسات التنمية المهنية هو أنموذج شمولي وواقعي واضح وذلك استنادًا إلى التغذية الراجعة التي قدمها الخبراء التربويون ملحق (5)، الذين قاموا بتحكيم البرنامج لاختبار درجة ملاءمته، فقد أجمع الخبراء على أن الأنموذج قابل للتطبيق في مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة وبدرجة فاعلية عالية.

ويؤمل من مديريات التربية في حال تبني البرنامج أن يمنح المشرفيين التربويين فرصة لإعادة النظر في ممارساتهم للفعاليات الإشرافية ليمكنهم من رفع قدراتهم وإمكانياتهم بجودة عالية.

التوصيات:

- أشارت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية في عمان هو أنموذج شمولي وواقعي استناداً إلى التغذية الراجعة التي قدمها الخبراء التربويون الذين قاموا بتحكيم البرنامج لذا توصي الباحثة بتبني البرنامج التدريبي المقترح لتطوير أداء المشرفين التربويين من قبل وزارة التربية والتعليم في إدارة مركز التدريب التربوي وجعله جزءًا من برامج تطوير أداء المشرفين التربويين .
- دلت النتائج الإحصائية على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مجالات بعد أهمية الكفايات التدريبية وتقديراهم على مجالات بعد قدرتهم على القيام بتلك الكفايات في ضوء سياسات التنمية المهنية لصالح الوضع المأمول (الأهمية) لذا توصي الباحثة بضرورة تطوير سياسات التنمية المهنية المعمول بها في وزارة التربية والتعليم الأردنية بحيث تتضمن الاطار العام للبرنامج التدريبي المقترح في الدراسة وتضمين نتائج الدراسة في مخرجاتها.
- بينت النتائج عند تحليل أداة الدراسة الخاصة بحصر الاحتياجات التدريبية أن هناك حاجة كبيرة للتدريب في المجالات السبعة المتضمنة في الاستبانة من وجهت نظر المشرفين التربويين أنفسهم (الواقع) لذا توصي الباحثة بضرورة عقد مشاغل تدريبية وورش عمل للمشرفين التربويين في جميع المجالات التي ذكرت في الدراسة.

- لغايات تحفيز وتشجيع المشرفين التربويين على الالتحاق بالبرنامج التدريبي المقترح في الدراسة توصي الباحثة بالعمل على منح المشرفين التربويين الذين يجتازون الدورات التدريبية المنعقدة في مجالات الدراسة السبعة علاوة إضافية تساعدهم في الترقية في سبيل تعزيز المتميزين.
- لغايات تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة توصي الباحثة بضرورة بناء مركز تطوير وتدريب تربوي، يتضمن توفير كافة التسهيلات التربوية الفنية والإدارية والإشرافية والبحثية في كل مديرية من مديريات التربية ليتسنى للمشرف التربوي تلقي التدريب اللازم وزيادة فاعلية أدائهم الوظيفي على اكمل وجه، وتطوير ذاته في الأبحاث العلمية.
- بناء على النتيجة من تحكيم البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة والتي أجمع فيها الخبراء المحكمون على قابلية التطبيق بدرجة فاعلية عالية في مجتمع الدراسة (المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم/ محافظة العاصمة) ولتعميم الفائدة على بقية المديريات توصي الباحثة بتعميم البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة على باقي مديريات التربية التي لم تخضع للدراسة، في باقي محافظات المملكة الأردنية الهاشمية .
- استناداً للتطور المعرفي الهائل وتسارع التكنولوجيا ولمتابعة المستجدات لمنفعة وتطوير الأداء الإشرافي توصي الباحثة بتبني النتائج التي تمخضت عن الدراسة والبرنامج التدريبي المقترح فيها من قبل باحثين في دراسات لاحقة .

المصادر والمراجع:

المراجع العربية

إبراهيم، عماد الدين حسن(1985). **دراسة مقارنة لبعض مشكلات مؤسسات تدريب القيادات الإدارية في مصر والولايات المتحدة الأمريكية.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

إبراهيم، مجدي عزيز(2002). **التقنيات التربوية: رؤى لتوظيف وسائط الاتصال وتكنولوجيا التعليم،** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو الحمايل، أحمد(2005). **فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الأحياء بالمملكة العربية السعودية في ضوء احتياجاتهم المهنية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الأحمد، خالد طه(2005). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب،** العين: دار الكتاب الجامعي.

الاسدي، سعيد، مروان، ابراهيم (2003). **الاشراف التربوي.** عمان: الدار العلمية الدوليه ،مكتبة دار الثقافه للنشر وللتوزيع.

إسماعيل، محمد علي(2001). **برنامج تدريبي مقترح للموجهين الفنيين وأثره على تطوير العملية التعليمية في المدرسة الابتدائية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

بن سعود، نعمت (2003). برامج التدريب التربوي تخطيطا وتقويما، **ورقة بحثية مقدمة الي مؤتمر التدريب الواقع والآفاق.**

جبارة سميرة علي قاسم (2005). **أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتبعها معلمو التعليم الأساسي في مدينة تعز/اليمن كما يدركها المعلمون والتلاميذ.** رسالة ماجستير غير منشورة، تعز، اليمن.

حارثي، رحمة بنت يوسف (2006). تقويم **برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

حجازي، طارق عبد المنعم عبد الفتاح أحمد (2005). **تصميم برنامج تدريبي لتوظيف تكنولوجيا التعليم لمعلمات مدارس الفصل الواحد.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، مصر.

الحديدي، سعود بن حامد.(2008). **اساليب تدريب القيادات التربوية ومدى تحقيقها لاهداف الدورات التربوية في الجامعات وكليات المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية.

الحذيفي ، محمد طاهر (2007). **دور المشرفين التربويين في ضوء التوجيه التربوي وفي الجمهورية اليمنية .** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تعز، اليمن.

الحردان، فوزي (2010). **فاعلية برامج تدريب المشرفين التربويين في الأردن خلال الفترة 2003-2008 من وجهة نظر المشرفين التربويين ورؤساء أقسام الإشراف التربوي, واقتراح برنامج لتطويرها.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

حمدان، ابراهيم(2006) . **بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات في ضوء الحاجات التدريبيه لمشرفي التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم الاردنيه وقياس مدى ملاءمته** ، اطروحة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان، الأردن.

الخطيب، أمل (1998). **الإدارة المدرسية فلسفتها أهدافها تطبيقاتها.** ط1. عمان: دار قنديل للنشر.

دره، عبد الباري، الصباغ، زهير(2008). **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرون منحى نظمي.** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الدريج، محمد، جمل، محمد جهاد (2005). **التدريس المصغر: التكوين والتنمية المهنية للمعلمين.** العين: دار الكتاب الجامعي.

الدعدي، عبدالرحيم(2008). **درجة ملاءمة برامج تدريب مديري المدارس في الإدارة المدرسية بجامعة أم القرى لإحتياجاتهم التدريبية من وجهة نظرهم،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الدهيسات، محمد(2007). **بناء مقياس لتقييم أداء المشرف التربوي في الأردن في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة وقياس فاعليته.** أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الدويك، تيسير وآخرون (2002). **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي.** عمان: دار الفكر.

راشد، علي محي الدين(2001). **خصائص المعلم العصري وأدواره – الإشراف عليه،** القاهرة: دار الفكر العربي.

الربيعي، شذى قاسم نفل(2003). **اثر ثلاثة أساليب علاجية في تحصيل طالبات الصف الرابع العام والاحتفاظ به في مادة التاريخ.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

رواس، فائزة أحمد بكر(2002). **تقويم برامج مركز التدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة المكرمة وجدة من وجهة نظر المدربات والمتدربات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الروقـي ، مطلـق بـن مقعـد . (2006) **الاحتياجـات التربويــة للمشـرفين التربـويين فـي مدينــة الرياض".** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود، السعودية.

الزعبي، طلال؛ آخرون (آذار 1992). اتجاهات المتدربين في مديرية تربية الزرقاء نحو المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي ومدى تلبيته لحاجاتهم، **رسالة المعلم.** ع(33)، عمّان. الأردن: وزارة التربية والتعليم، 24-32.

ستراك، رياض، الخصاونة، فؤاد(2003). **تقويم أداء المشرفين التربويين في الأردن في ضوء الاتجاهات الحديثة.** عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السعود ، امين (2003) **درجـة ممارسـة المشـرفين التربـويين لاسـاليب الاشـراف التربـوي مـن وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة مادبا .** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الفاشر، السودان.

السعود، راتب (2002). **الإشراف التربوي مفهومه ونظرياته وأساليبه.** عمّان: طارق للنشر.

سفر، صالحة بنت محمد جعفر(1999). **تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدن مكة(مكة، جدة، الطائف) بالمملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

سليمان، عرفات عبد العزيز(1991). **المعلم والتربية – دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة.** القاهرة: الأنجلو المصرية، ص 117 - 118.

الشاعر، عبدالرحمن إبراهيم(2005). **إعداد البرامج التدريبية – التدريب الفعّال**، الرياض: مكتبة الرشد.

شحاته، حسن، النجار، زينب (2003) **معجم المصطلحات التربويّة والنفسية.** القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

الشديفات، جمانه حامد عبده(2003). **الاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الإسلامية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الشرهان: جمال عبد العزيز (1996). الإنترنت كأحد مراكز مصادر التعلم الحديثة، **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، م (9).

شريف، غانم سعيد، سلطان، حنان عيسى(1983). **الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية.** الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.

الشـعلان ، مضـاوي محمـد .(2006)". **نظـام اختيـار وتـدريب المشـرفات التربويـات فـي المملكـة العربية السعودية ".** رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

شويطر، عيسى محمد نزال (2009). **إعداد وتدريب المعلمين**، عمان: دار ابن الجوزي.

صادق، علاء. (2008). التنمية المهنية المستديمة. (متاح): **http://www.freewebs.com**

طاهر، رشيدة السيد احمد (2010). **التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية تحديات وطموحات**. عمان: دار الجامعة الجديدة.

الطعاني، حسن احمد(2002). **التدريب مفهومه وفعالياته في بناء البرامج التدريبية** ,ط1.عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع.

العاجز، فؤاد على(2004). **تقويم دورات تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة**، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(تكوين المعلم) في الفترة من 21 – 22 يوليو.

عايش، أحمد (2008). **تطبيقات في الإشراف التربوي**. عمّان: دار المسيرة

عبد السميع، مصطفى، حواله، سهير(2005). **إعداد المعلم – تنميته وتدريبه**، عمّان: دار الفكر.

عبيد، جمانة محمد (2006). **المعلم، إعداده، تدريبه كفاياته**. ط1. عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.

العجمي، هاني بن صالح (2008). **دور مدير المدرسة في التنمية المهنية للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط ،عُمان.

عطيوي، جودت عزت(2001). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**" عمان: الدار العلمية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عليوة، السيد(2001)**. تحديد الاحتياجات التدريبية**، القاهرة: دار أتباك النشر.

العنزي، فريح عويد (2004). العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 19(73).

عيدة ، محمد سليمان (2003) . **الاشراف التربوي في الاردن في ضوء الاتجاهات المعاصرة : دراسة استطلاعية لواقعه واهمية ابعاده** .اطروحة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عمان العربية لدراسات العليا، عمان، الأردن.

الفرح، وجيه (2007). **أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي**. عمّان: الوراق للنشر والتوزيع.

كيفرت، سهام (2007). إعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي. كنانة اون لاين15
(http://kenanaonline.com/SahamAlkefarat)Date12-12-2012

المانع، عزيزة (2008). **دراسة ميدانية لمشكلات عنف الطلاب وأسبابها في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية،** دراسة مقدمة إلى جامعة الملك سعود، الرياض.

المحروقي، زينة بنت سعود (2003). **واقع التطوير الوظيفي لمديري المدارس الثانوية بسلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

محمدي، نيرمين نايل .(2004)". **الاشراف التربوي في رياض الاطفال في جمهورية مصر العربية "**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

مرسي، محمد منير(1989). **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها.** القاهرة:عالم الكتب.

محمد، جمال سعد(2010). التنمية المهنية للعاملين بالمؤسسة التعليمية
http://kenanaonline.com/users/gamalsaad/posts/144904(متاح):

محمد، هناء رزق (2001). **برنامج تعلم ذاتي لتدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم في مواقف التدريس.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

المحيسن، إبراهيم بن عبد الله (2006). **خطة معاصرة لتدريب معلمي العلوم على استخدام الحاسب الآلي في التدريس،** دراسة مقدمة إلى جامعة الملك عبد العزيز فرع المدينة المنورة، السعودية.

المساد، محمود (2001). **تجديدات في الإشراف التربوي.** المركز الوطني للتنمية ·

مشعان، هادي (2006) **الإدارة المدرسية الإشراف التربوي الحديث،** عمان : مكتبة المجتمع العربي.

المشيفري، سالم بن علي (2002). **الدور المتوقع والفعلي للمشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية بسلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

متولي، مصطفى (1983). **القوى المؤثرة في النظم التعليمية – دراسة مقارنة –مصر.** الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.

معوض، صلاح الدين إبراهيم، عبد الحليم، حنان (2003). **الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق.** القاهرة: العالمية للنشر والتوزيع.

مقابلة، عاطف، خاطر، أيمن، طراونة سليمان(2012). واقع ممارسة المشرفين التربويين لصنع

القرار التربوي في ضوء أداء مهامهم الفنية والإدارية في محافظة عمّان في الأردن، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،** 10(2)، 35-58.

المقرن .فهد بن حسن .(2006) **اسهام مديري مراكز الاشراف الاشراف التربوي في النموالمهني للمشرفين التربويين بمدينة الرياض** ". رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الملك سعود ، السعودية.

المكتب الإقليمي في الدول العربية(1993). **دور المؤسسة في تنمية المجتمع المحلي.** عمّان. الأردن: اليونسكو.

مناصرة.محمد.(2001) **". درجة فاعلية برنامج تدريب مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظرهم ".** رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة القدس . فلسطين .

نصر، نجم الدين نصر(2004). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة**. مجلة كلية التربية،** جامعة الزقازيق، مصر،ع (46) ، 112- 145.

الهادي، بدرية بنت راشد(2010). **واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

وزارة التربية والتعليم (2012). **الاطار العام للسياسات الخاصة بالمعلم.** الأردن: مركز التدريب التربوي.

وزارة التربية والتعليم (2002). **دليل تطور الإشراف التربوي.** الأردن: مركز التدريب التربوي.

الوهر، محمود (1995) **.تقويم برنامج تطوير الاشراف التربوي في الاردن،** دراسة مقدمه لمؤتمر تقويم عملية التطوير التربوي ، مركز التدريب التربوي، عمان .

يوسف، عبد القادر (1983). **تنمية الكفاءات التربوية.** القاهرة**:** دار الكاتب العربي.

المراجع الإنجليزية:

- Boyan,(1988) N.(Ed.). **Handbook of Research on Educational Administration**. NewYork:Longman

- Cooper,Anti.&Graham,Doona**.(**2001).'Competences Needs to be Successful County Agents and County Supervisors"**. Journal of Extension** .39(1).1-11.

- Gordon,S .(2000) **Supervision of Instruction**.Developmental approach(4th ed).Allyn and Bacon.Boston.

- Healey,p. (2008). **An Evaluation of Pennsylvania "ASCD" Teacher**. The Education of the Pennsylvania ASCD.

- Healey,p. (2008). Teacher Supervision Evaluation Self-study process as a tool for assessment. **The Education of the pennsyIvania ASCD**.

- Hunt,D . (2003) . Exploring Training function Deployment(TfD):A new Approach to Professional Development in Education . University of Wisconsin-Madison, **Dissertation Abstracts International**.

- Hunt,D . (2004) . Exploring Training function Deployment(TfD):A new Approach to Professional Development in Education . University of Wisconsin-Madison,**DissertationAbstracts International**.

- Johns,V.E. (2001). An Analyses of Supervisory Tasks Performed in Elementary School.(Doctoral Dissertation, University of Connecticut), **Dissertation Abstracts International**. 46-599-A.

- Kaufman, R. (1987). **Identifying and Solving Problems: A system Approach**.(3ed).San Diego: university Associates.

- New York State Department of Corrections and Community Supervision. (2000). Survey of the New York of Correctional Services: The impact of participation in educational programs, (Available) **http://www. Doccsny.gov/search_results.asp.**

- Robinson,V. M .(2008). The Impact of leadership on Student Outcomes".An Analysis of The Differential Effects of Educational Leadership Types, **Administration Quarterly**.44 (5).635-674 .

- Schweikert , G. (2003). Who made Me Boss? Eight tips for supervisors. **Child Care inFormation Exchange**. 152.7-8.10.

- Sergiovanni, T.& Starratt ,R ,J. (2007). **A supervision; A Human Perspective** .7th ed. New York: MC Graw-Hill Book co.

- Sergiovanni,T.&Starratt,R,J. (2007). **Supervision;Human Perspectives** .4th ed.Newyork: MC Graw-Hill Book.

الملحقــات

ملحق رقم (1) استبانة التحكيم بصورتها الأولية

حضرة الأستاذ الدكتور/الدكتورة...................................... المحترم (ة)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فتقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية**" لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص إدارة تربوية. ولما عرف عنكم من علم ودراية في هذا المجال فإن الباحثة تضع فقرات هذه الاستبانة التي تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين بين أيديكم لتحكيمها. فأرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة علما بأن المعلومات ستكون سرية ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي .

شاكرة تعاونكم وجهودكم المبذولة ،وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

الباحثة

ابتسام الدسيت

القسم الأول: المعلومات العامة

يرجى وضع إشارة (×) في مربع الإجابة المناسبة:

1- الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

2- العمر:

☐ أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 39 سنة

☐ 40 سنة وأكثر

3- المؤهل العلمي:

☐ ماجستير ☐ دكتوراه

4- عدد سنوات الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 – 10 سنوات

☐ 11 سنه فأكثر

فقرات استبانة الاحتياجات التدريبية

الرقم	القدرة					الكفاية	الأهمية					مناسب	غير مناسب	ملاحظات
	قادر جدا	قادر	قادر نوعا ما	غير قادر	غير قادر جدا		مهم جدا	مهم	مهم نوعا ما	غير مهم	غير مهم أطلاقا			
	الكفايات اللازمة لمساعدة المدير في عملية التخطيط													
1						تحديد الاحتياجات التدريبية								
2						إعداد خطة تطويرية شاملة مع إدارة المدرسة								
3						إعداد خطة إجرائية للخطة التطويرية								
4						تحديد المفاهيم النظرية الخاصة بالتخطيط								
5						تحديد العناصر الرئيسة للخطة التطويرية								
6						استخدام أساليب متعددة لتقييم الخطة التطويرية								
7						توضيح معايير إدارة الجودة الشاملة								
8						إدارة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة)								
9						التنبؤ بأعداد الطلبة والمعلمين								
	الكفايات اللازمة لمساعدة المدير في عملية تنمية المعلمين مهنيا													
10						تحديد استراتيجيات التدريس الحديثة								
11						تحديد استراتيجيات التقويم للعمل التربوي								
12						بناء الاختبارات								
13						إعداد البحث الإجرائي								
14						إدارة الصف بفاعلية								
15						التعليم بناء على المهارات الحياتية								
	الكفايات اللازمة لمساعدة المدير في عملية التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات													
16						الوعي بمفاهيم صندوق التجديدات التربوية								
17						استخدام الحاسوب في التعليم								
18						استخدام مهارات التعامل مع البيانات واستخدام البرامج الخاصة مثل								

19						استخدام برامج خاصة بأدوات التفكير مثل (Mind Map)								
تحسين المنهاج وتطويره														
20						الوعي بالمفاهيم الخاصة بالمناهج المحوسبة								
21						كيفية استخدام المناهج المحوسبة								
22						تقييم المناهج المحوسبة								
23						إثراء المناهج المحوسبة								
24						تحليل المناهج باستخدام برامج التحليل المحوسبة								
إدارة الروابط مع المدرسة والمجتمع المحلي														
25						إدارة الاجتماعات								
26						الاستفادة من الإمكانيات المتاحة من المجتمع المحلي لإثراء العملية التعليمية								
27						تحديد كيفية الاستفادة من المجمع المحلي من إمكانيات المدرسة								
المهارات القيادية														
28						إدارة الوقت								
29						إدارة التغيير								
30						إدارة الصراع								
31						حل المشكلات								
32						مهارات الاتصال								
33						تقييم الأداء المؤسسي								
34						صناعة القرار								
التدريب														
35						اختيار طريقة التدريب المناسبة								
36						تنوع أساليب (ورش، تعليم تعاوني، عصف ذهني... الخ)								
37						توفير الأجهزة والتقنيات المعينة في التدريب								

38						الاستفادة من أساليب التدريب المتنوعة								
39						تلمس حاجات المتدربين								
40						مناسبة مكان التدريب								
42						مناسبة المواد المقررة للمتدربين								
43						المشاركة بين المتدربين ومنسقي الدورة في اختيار مفردات الدورات								
44						استثمار الوقت في إفادة المتدربين من الدورات								
45						إشراك المتدربين الرأي في النقد والتقييم								
46						استخدام أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدورات								

ملحق رقم (2) أسماء أعضاء لجنة تحكيم الاستبانة

الرقم	الاسم والرتبة	التخصص	مكان العمل
1.	الأستاذ الدكتور هاني الطويل	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
2.	الأستاذ الدكتورمحمد العمايرة	الأصول التربوية	جامعة عمان العربية
3.	الأستاذ الدكتورعباس عبد المهدي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الأوسط
4.	الأستاذ الدكتور عاطف مقابلة	إدارة تربوية وتخطيط	جامعة عمان العربية
5.	الدكتور تيسير الخوالدة	أصول التربية	جامعة آل البيت
6.	الدكتور أيمن خاطر	إدارة تربوية	جامعة العلوم الإسلامية
7.	الدكتور أحمد الكيلاني	المناهج والتدريس	جامعة العلوم الإسلامية
8.	الدكتورة يسرى العرواني	مناهج علوم حياتية	وزارة التربية والتعليم
9.	الدكتور محمد النوافلة	مناهج علوم	وزارة التربية والتعليم
10.	الدكتور سعد العنوز	إدارة تربوية	كلية تدريب ناعور

ملحق رقم (3) الاستبانه بصورتها النهائية

حضرة المشرف التربوي/المشرفة التربوية.................................... المحترم (ة)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فتقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **بناء برنامج تدريبي لتطوير الأداء الإشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمّان في ضوء سياسات التنمية المهنية "** لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص إدارة تربوية. أرجو الإجابة عن فقرات الاستبانة بحسب ما ترونه مناسباً علماً بأن البيانات التي سيتم الحصول عليها ستستخدم لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية تامة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

ابتسام الدسيت

القسم الأول: المعلومات العامة

يرجى وضع إشارة (×) في مربع الإجابة المناسبة:

5- الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

6- العمر:

☐ أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى 39 سنة

☐ اكثر من 39 سنة

7- المؤهل العلمي:

☐ أقل من ماجستير ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

8- عدد سنوات الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 – 10 سنوات

☐ اكثر من 10 سنوات

فقرات استبانة الاحتياجات التدريبية

الرقم	القدرة					الكفاية	الأهمية				
	قادر جداً	قادر	قادر نوعاً ما	غير قادر	غير قادر أطلاقاً		مهم جداً	مهم	مهم نوعاً ما	غير مهم	غير مهم أطلاقاً
الكفايات اللازمة للمشرف التربوي لمساعدة مدير المدرسة في اعداد الخطة التطويرية											
1						إعداد خطة تطويرية شاملة للمدرسة					
2						إعداد خطة إجرائية للخطة التطويرية					
3						تحديد المفاهيم النظرية الخاصة بالتخطيط الفعّال					
4						تحديد العناصر الرئيسة للخطة التطويرية					
5						تحديد الاحتياجات التدريبية					
6						استخدام أساليب متعددة لتقييم الخطة التطويرية					
7						تضمين الخطة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة					
8						إدارة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة)					
9						التنبؤ بأعداد الطلبة والمعلمين					
10						جدولة الخطة زمنيا					
11						بناء ميزانية الخطة					
الكفايات اللازمة للمشرف التربوي لمساعدة المعلمين في عملية تنميتهم مهنيا											
12						توجيه المعلمين نحو استراتيجيات التدريس الحديثة					
13						توجيه المعلمين نحو استراتيجيات التقويم					
14						تنمية قدرات المعلمين في بناء الاختبارات المتنوعة					
15						توجيه المعلمين نحو اعداد البحث العلمي					
16						توجيه المعلمين نحو إدارة الصف بفاعلية					
17						توجيه المعلمين نحو نمذجة المواقف التعليمية					
الكفايات اللازمة للمشرف التربوي لمساعدة المعلمين في عملية التجديدات التربوية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات											
18						الوعي بمفاهيم صندوق التجديدات التربوية					
19						توظيف مهارات الحاسوب في التعليم					
20						استخدام مهارات التعامل مع البيانات والبرامج الخاصة مثل (SPSS)					
21						استخدام برامج خاصة بأدوات التفكير مثل (Mind Map)					

22						الوعي بالمفاهيم الخاصة بالمناهج المحوسبة					
التعامل مع المنهاج المحوسب											
23						كيفية استخدام المناهج المحوسبة					
24						تقييم المناهج المحوسبة					
25						تحليل المناهج المحوسبة باستخدام برامج التحليل					
26						إثراء المناهج المحوسبة					
إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي											
27						إدارة الاجتماعات الدورية بين المدرسة والمجتمع المحلي					
28						تفعيل دور المجتمع المحلي في المشاركة لإثراء العملية التعليمية التعلّمية					
29						الاستفادة من المجتمع المحلي في تطوير إمكانيات المدرسة					
المهارات القيادية											
30						إدارة الوقت					
31						إدارة التغيير					
32						إدارة الصراع التربوي					
33						حل المشكلات					
34						مهارات الاتصال والتواصل					
35						تقييم الأداء المؤسسي					
36						صناعة القرار					
التدريب											
37						امتلاك مهارات متقدمة في اختيار طرق التدريب المناسبة					
38						تنوع أساليب التدريب (ورش، تعلم وتعليم تعاوني، عصف ذهني... الخ)					
39						التكيف مع الامكانيات المتوفرة للتدريب					
40						الاطلاع على ما يستجد في أساليب التدريب المتنوعة					
41						المقدرة على تلمس حاجات المتدربين					
42						تهيئة مكان التدريب المناسب					
43						مناسبة المواد المقررة للمتدربين					
44						إشراك المتدربين في اختيار مفردات الدورات					

					استثمار الوقت خلال الدورات التدريبية لصالح المتدرب						45
					إشراك المتدربين الرأي في النقد						46
					استخدام أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدورات التدريبية						47

ملحق رقم (4) البرنامج التدريبي

برنامج تدريبي لتطوير الأداء الاشرافي للمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان في ضوء سياسات التنمية المهنية

المجال	الكفايات	اليوم	التاريخ	عدد الجلسات	الزمن		التكلفة التقديرية	المدربون	ملاحظات
					يوم	ساعة			
إعداد الخطة التطويرية	- تضمين الخطة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة - إدارة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) - جدولة الخطة زمنياً - استخدام أساليب متعددة لتقييم الخطة التطويرية - تحديد المفاهيم النظرية الخاصة بالتخطيط الفعّال	السبت		3	1	5	80 دينار	دكتوراه	المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على دورة TOT وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
تنمية المعلمين مهنياً	- توجيه المعلمين نحو استراتيجيات التقويم - توجيه المعلمين نحو استراتيجيات التدريس الحديثة - توجيه المعلمين نحو إعداد البحث العلمي - تنمية قدرات المعلمين في بناء الاختبارات المتنوعة - توجيه المعلمين نحو إدارة الصف بفاعلية	السبت		4	1	5	80 دينار	دكتوراه	المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على دورة TOT وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
التجديدات التربوية لتكنولوجيا	- استخدام برامج خاصة بأدوات التفكير مثل (MindMap) - الوعي بمفاهيم صندوق	السبت		3	1		80 دينار	دكتوراه	المدربون هم المشرفون التربويون

التعليم والمعلومات	التجديدات التربوية - توظيف مهارات الحاسوب في التعليم - استخدام مهارات التعامل مع البيانات والبرامج الخاصة مثل (SPSS								الحاصلون على دورة TOT وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
التعامل مع المنهاج المحوسب	- تقييم المناهج المحوسبة - تحليل المناهج المحوسبة باستخدام برامج التحليل - إثراء المناهج المحوسبة	السبت		2	1		80 دينار	دكتوراه	المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على دورة TOT وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
مجال إدارة الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي	- تفعيل دور المجتمع المحلي في المشاركة لإثراء العملية التعليمية التعلمية	السبت		4	1		80 دينار	دكتوراه	المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على دورة TOT وأساتذة جامعات وخبراء تربويون

مجال المهارات القيادية	- إدارة الوقت - إدارة الصراع التربوي - تقييم الأداء المؤسسي - مهارات الاتصال والتواصل - صناعة القرار - إدارة التغيير - حل المشكلات	السبت		5	1	5	**80 دينار**	**دكتوراه**	المدربون هم المشرفون التربويون في كل مديرية الحاصلين على دورة TOT "تدريب مدربين" وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
مجال التدريب	- إشراك المتدربين الرأي في النقد - امتلاك مهارات متقدمة في اختيار طرق التدريب المناسبة - المقدرة على تلمس حاجات المتدربين - مناسبة المواد المقررة للمتدربين - استخدام أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدورات التدريبية - التكيف مع الإمكانيات المتوفرة للتدريب - الاطلاع على ما يستجد في أساليب التدريب المتنوعة	السبت		3	1		80 دينار	دكتوراه	المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على دورة TOT وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
مجال التدريب		السبت		3	1		80 دينار	دكتوراه	المدربون هم المشرفون التربويون الحاصلون على دورة TOT

									وأساتذة جامعات وخبراء تربويون
	المجموع			**27 جلسة**	**8 أيام**	**40 ساعة**	**640 ديناراً**		

ملاحظة :

كلفة الساعة التدريبية للمدرب من حملة درجة البكالوريوس .... (8 دنانير)

كلفة الساعة التدريبية للمدرب من حملة درجة الماجستير..........................(12 ديناراً)

كلفة الساعة التدريبية للمدرب من حملة درجة الدكتوراه...................(16 دينار) كلفة إعداد المادة التدريبية...(30 ديناراً / ساعة)

أجور مستخدمين.. (5 دنانير/ يوم)

أجور قيم مختبر.. (10 دنانير/ يوم)

ضيافة للمتدربين.................................... (3 دنانير لكل متدرب/ اليوم الواحد)

قرطاسية ومستلزمات تدريب.. (500 دينار)

عدد المتدربين في كل شعبة.. (25 متدرب)

عدد الشعب.. (10)

إجمالي عدد المتدربين.. (250 مشرفاً)

مدة تنفيذ البرنامج.................................. (40 ساعة تدريبية موزعة على 8 أيام بواقع 5 ساعات/ يوم)

التكلفة الإجمالية لتنفيذ البرنامج التدريبي (9540 دينار)

ملحق رقم (5) أسماء أعضاء لجنة تحكيم البرنامج التدريبي

الرقم	الاسم والرتبة	التخصص	مكان العمل
1.	الأستاذ الدكتور هاني الطويل	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
2.	الأستاذ الدكتورمحمد العمايرة	الأصول التربوية	جامعة عمان العربية
3.	الأستاذ الدكتور عباس عبد المهدي	إدارة تربوية	جامعة الشرق الاوسط
4.	الأستاذ الدكتور عاطف مقابلة	إدارة تربوية وتخطيط	جامعة عمان العربية
5.	الدكتور تيسير الخوالدة	أصول تربية	جامعة آل البيت
6.	الدكتور أيمن خاطر	إدارة تربوية	جامعة العلوم الإسلامية
7.	الدكتور أحمد الكيلاني	المناهج والتدريس	جامعة العلوم الإسلامية
8.	الدكتورة يسرى العرواني	مناهج علوم حياتية	وزارة التربية والتعليم
9.	الدكتور محمد النوافلة	مناهج علوم	وزارة التربية والتعليم
10.	الدكتور سعد العنوز	إدارة تربوية	كلية تدريب ناعور
11.	الدكتور محمد قطاوي	المناهج والتدريس	كلية تدريب ناعور
12.	الدكتورة هدى الخلايلة	إدارة تربوية	مركز التدريب التربوي
13.	الدكتور رائد عليوة	مناهج وتدريس علوم	وزارة التربية والتعليم
14.	الدكتورة زبيدة أبو شويمة	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم
15.	الدكتور إبراهيم نعانعه	مناهج وتدريس	جامعة العلوم الإسلامية

BUILDING TRAINING PROGRAM FOR DEVELOPING EDUCATIONAL SUPERVISORS PERFORMANCE IN THE EDUCATIONAL DIRECTORATES OF AMMAN GOVERNORATE IN THE LIGHT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT POLICIES

By

Ibtisam Ali Sad ALdiseet

Supervisor

Dr. Anmar. M. Kaylani, Prof

ABSTRACT

This study aimed at identifying the characteristics of a training program for developing the performance of educational supervisors in the directorates of education in the governorate of Amman in light of the professional development policies. It also aimed at building the related program through answering the following questions of the study:

1) What are the training needs required for developing the educational supervisors' performance according to their actual performance and the expected performance from the viewpoint of the study subjects?
2) Are there any significant differences ($\alpha \leq 0.05$) between the means of the estimations of the study sample subjects on the fields of the training capacities (the expected situation) and their estimations on the dimension of their abilities to act accordingly (Actual performance) in light of the professional development policies?
3) Are there any significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the means of differences between the estimations of the sample subjects on the

training needs required for developing their performance and skills attributed to the difference of variables of the educational supervisor's sex, academic qualifications, age group and experience in the field of supervion?

4) What is the suggested training program for developing the performance of the educational supervisors in the educational directorates of Amman in light of the training needs and professional development policies?

5) How suitable is the suggested training program for developing the performance of the educational supervisors in the governorate of Amman from the experts' point of view?

In order to achieve the study objectives, the researcher designed a questionnaire " The training needs required for developing the educational supervisors' performance in the educational directorates of the governorate of Amman in light of the professional development policies". The tool consisted of two dimensions: the first dimension that measures the importance of training capacities(expected situation) and the second dimension which measures the supervisors' abilities to perform accordingly (their actual performance) in light of the professional development policies within 47 capacities distributed on seven fields: Preparation of the developmental plan, teacher professional preparation, educational innovations in education and information technology, using computerized curriculum, managing school- community links, leadership skills and finally the field of training. The tool was applied on a sample of 206 male and female supervisors. The study found out:

1. The field of leadership skills occupied the first place. In the second place, came the field of teacher professional development. The field of educational innovations in and education and information technology occupied the third place. The field of using computerized curriculum occupied the fourth place. Whereas the field of training and the field of managing school

– community links successively occupied the fifth and the sixth places. The field of preparing the developmental plan occupied the last place.

2.There are significant differences at (0.05 ≥ ∝) between the arithmetic means of the estimations of sample subjects on the fields of the importance of training capacities dimension (expected situation) and their estimations on the fields of their abilities to act accordingly (their actual performance) in light of the professional development policies, in favor of the expected situation.

3.There are no significant differences at (0.05 ≥ ∝) between the means of differences between the estimations of the sample subjects on the fields of the importance of training capacities dimension (the expected situation) and their estimations on the fields of their abilities to act accordingly (their actual performance) in light of professional development policies attributed to the sex variable in the fields of teacher professional development, management of school- community links, leadership skills and training. On the other hand, there were statistically significant differences in the fields of preparing the developmental plan, innovations in education and information technology and using computerized curriculum. The differences were in favor of the female supervisors' estimations.

4. There were no significant differences at (0.05 ≥ ∝) between the means of differences between the estimations of the sample subjects on the fields of the importance of training capacities dimension (the expected situation) and their estimations on the fields of their abilities to to act accordingly (their actual performance) in light of professional development policies attributed to the variable of academic qualifications in all fields except for the field of preparing the developmental plan which was in favor of the estimations of the Master degree holders.

5. There are no significant differences at ($0.05 \geq \propto$) between the means of differences between the estimations of the sample subjects on the fields of the importance of training capacities dimension (the expected situation) and their estimations on the fields of their abilities to act accordingly (their actual performance) in light of professional development policies attributed to the variable of age group in all fields, except for the field of innovations in and education and information technology and the field of using computerized curriculum, in favor of the estimations of the under –thirty-year- olds age group.
6. There are no significant differences at ($0.05 \geq \propto$) between the means of differences between the estimations of the sample subjects on the fields of the importance of training capacities dimension (the expected situation) and their estimations on the fields of their abilities to act accordingly (their actual performance) in light of professional development policies attributed to the variable of supervisory experience in all fields, except for the field of teacher professional development and the field of innovations in education and information technology, in favor of the estimations of the subjects whose supervisory experience ranged between 5 and 10 years.

The referees unanimously agreed that the program is efficient in developing the performance of the educational supervisors in the directorates of education in light of the professional development policies.

Finally, the study recommended to adoption of the proposed training program by the Ministry of Education and its' training centers for developing supervisor's performance and make it part of their development programs.

Key words:

Building a training program, developing supervisory performance, professional development policies.